

**Integration von erwachsenen Menschen mit einer geistigen
Behinderung in den ersten Arbeitsmarkt aus Sicht der
Allgemeinen Behindertenpädagogik**

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät
der
Universität Zürich

vorgelegt von
Jasmina Merkli-Müller
von Luthern LU

Angenommen im Frühjahrssemester 2013
auf Antrag von Herrn Prof. Dr. Georg Feuser und
Herrn Dr. Erich Otto Graf

Wil, 2013

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	6
2	Begriffserklärungen	14
2.1	Der Begriff der Behinderung	14
2.1.1	Behinderung aus gegenwärtiger Sicht	14
2.1.2	Begriffs- und Gegenstandsgeschichte	15
2.1.3	Behinderung als sozialwissenschaftliche Kategorie	17
2.1.3.1	Behinderung und Stigma	18
2.1.3.2	Behinderung aus interaktionistischer Sicht	18
2.1.3.3	Behinderung aus systemtheoretischer Sicht	19
2.1.3.4	Behinderung als Konstruktion	20
2.1.3.5	Die materialistische Theorie der Behinderung	20
2.2	Geistige Behinderung	21
2.2.1	Begriffs- und Gegenstandsgeschichte	22
2.2.2	Materialistische und kritisch-konstruktive Perspektive von geistiger Behinderung	29
2.3	Der Begriff der Arbeit	31
2.3.1	Etymologie des Begriffs der „Arbeit“	31
2.3.2	Der Arbeitsbegriff im Zeitalter der Industrialisierung	31
2.3.3	Der Arbeitsbegriff im Verständnis von Marx (1818-1883)	32
2.3.4	Die Wandlung des Arbeitsbegriffs seit dem Zweiten Weltkrieg bis in die Gegenwart	34
2.3.5	Ausblick	35
2.3.5.1	Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft (Rifkin 2004)	35
2.3.5.2	Die Risikogesellschaft (Beck 1986)	36
2.3.5.3	Das bedingungslose Grundeinkommen (Gorz 1984)	37
3	Geschichtlicher Rückblick und historischer Wandel	39
3.1	Die Institutionalisierung von Menschen mit einer geistigen Behinderung im 19. Jahrhundert	39
3.2	Die Arbeits- und Erwerbstätigkeit von Menschen mit einer geistigen Behinderung im 20. Jahrhundert	43
3.2.1	Entwicklungen zwischen den 1970er und 1990er Jahren	44
3.2.2	Entwicklungen nach den 1990er Jahren: Neue Modelle für die sonder- und heilpädagogische Praxis	49
3.2.2.1	Supported Employment	50

3.2.2.2	Entwicklungen von Supported Employment in Europa	52
3.2.2.3	Entwicklungen von Supported Employment in der Schweiz	53
3.2.2.4	Arbeitsassistenten	56
3.2.2.5	Case Management	57
3.2.2.6	Disability Management	58
3.2.2.7	Diversity Management	60
3.2.2.8	Job Coach und Job Coaching	60
3.2.2.9	Die Virtuelle Werkstatt	60
4	Aktueller Forschungsstand	62
4.1	Aktueller Forschungsstand aus Sicht der heil- und sonderpädagogischen Disziplin	62
4.2	Aktueller Forschungsstand aus Sicht der heil- und sonderpädagogischen Berufspraxis	65
4.2.1	EBA-Zwischenbilanz	66
4.2.2	Evaluation der Praktischen Ausbildung (PrA) INSOS	68
4.2.3	Explorative Untersuchung der Lebenslage von Sonderschulabsolventinnen und -absolventen mit einer geistigen Behinderung	69
4.2.4	Langzeitstudie bei Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer mit einer geistigen Behinderung	70
4.3	Europäische Gesetzesgrundlagen und statistische Angaben zur beruflichen Integration von Menschen mit einer geistigen Behinderung	72
4.3.1	Die Europäische Strategie zugunsten von Menschen mit Behinderungen 2010-2020	72
4.3.2	Österreichisches Reformprogramm 2011	74
4.3.3	Bericht der Bundesregierung Deutschland über die Lage behinderter Menschen und die Entwicklung ihrer Teilhabe (2009)	77
4.3.4	Das Behindertengleichstellungsgesetz und statistische Angaben zu der Erwerbstätigkeit von Menschen mit einer Behinderung in der Schweiz	80
5	Zusammenfassung	84
6	Allgemeine Behindertenpädagogik	90
6.1	Behinderung und soziale Lage: „Arbeitskraft minderer Güte“ (Jantzen 1982)	90
6.2	Die Kategorie „Isolation“ (Jantzen 1976)	94
6.3	Die Allgemeine Pädagogik nach Feuser (1989)	98
7	Das Medienprojekt vb8	103
7.1	insieme Schweiz	103
7.2	insieme Heilpädagogische Vereinigung Rapperswil-Jona (insieme HPV)	106
7.3	Entstehung und Entwicklungen der insieme HPV Sommerferien und des Medien-	

projektes vb8	110
7.3.1 Frühling 2008	110
7.3.2 Sommerferien 2008 in Valbella und erste Erfahrungen mit dem Medienprojekt vb8	118
7.3.3 Weiterentwicklungen nach dem Sommer 2008	121
7.3.4 Sommerferien 2009 in Bern und Medienprojektwochen	124
7.3.5 Weiterentwicklungen nach dem Sommer 2009	127
7.3.6 Sommerferien 2010 in Bern, Basel und Luzern und Medienprojektwochen	128
7.3.7 Weiterentwicklungen nach dem Sommer 2010 und gegenwärtiger Projektstand	130
8 Methodisches Vorgehen der empirischen Untersuchung	131
8.1 Auswahl des Untersuchungssettings	131
8.2 Datenerhebung: Teilnehmende Beobachtung	132
8.2.1 Die halb-standardisierte teilnehmende Beobachtung	134
8.3 Datenauswertung: Strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2002)	136
9 Darstellung der Ergebnisse	140
9.1 Integration, Selbstständigkeit und Partizipation	140
9.1.1 Allgemeine Reaktionen der Teilnehmenden auf die integrativen Strukturen der Sommerferien	140
9.1.1.1 Morgenessen in der Jugendherberge	140
9.1.1.2 Abendessen in der Jugendherberge	142
9.1.1.3 Orientierung in der Jugendherberge und der näheren Umgebung	144
9.1.2 Individuelle Reaktionen der Teilnehmenden auf die integrativen Strukturen der Sommerferien	145
9.1.2.1 Gespräch im Zug zwischen einer Teilnehmerin und einer Betreuerin	145
9.1.2.2 Gespräch vor der Jugendherberge zwischen einem Teilnehmer und Touristen	148
9.1.2.3 Unterstützung in der Küche der Jugendherberge	150
9.1.3 Allgemeine Reaktionen der Teilnehmenden auf die integrativen Strukturen des Medienprojektes	152
9.1.4 Individuelle Reaktionen der Teilnehmenden auf die integrativen Strukturen des Medienprojektes	157
9.1.4.1 Sendevorbereitungen im Progr	157
9.1.4.2 Sendevorbereitungen vor der Jugendherberge	159
9.1.4.3 Strasseninterview vor dem Bundeshaus	160
9.2 Individuelle Auswirkungen der Integration auf den physischen und psychischen Zustand der Teilnehmenden	162

9.2.1	Gespräch zwischen der Teilnehmerin im Rollstuhl und einer Betreuerin	162
9.2.2	Aggressionen und Autoaggressionen der Teilnehmenden	164
9.2.3	Epilepsieanfälle	165
9.2.4	Allgemeine Krankheiten	165
9.2.5	Zusammenfassende Beobachtungen zu Anmerkungen von Eltern, Vormundschaft und Bezugspersonen	165
10	Interpretation und Diskussion	168
10.1	Selbstständigkeit, Selbstvertrauen, Partizipation und Individualität	169
10.2	Forderungen an die Heil- und Sonderpädagogik als wissenschaftliche Disziplin	177
10.3	Forderungen an die Bildungs- und Sozialpolitik mit Fokus auf die Schweiz	186
11	Schlussfolgerungen und Ausblick	190
	Literaturverzeichnis	195
	Quellenverzeichnis	203
	Abbildungsverzeichnis	206
	Anhang	207

1 Einleitung

Eigentlich war Robin Niensens berufliche Zukunft besiegelt. Nächstes Jahr wird er 18 Jahre alt und käme, wie die meisten seiner gleichaltrigen Kolleginnen und Kollegen, in eine geschützte Werkstatt. Robin ist seit Geburt geistig und körperlich leicht behindert und lebt in einer begleiteten Wohngruppe. Doch Robin hofft, dass er in einem „normalen“ Restaurant in der Küche arbeiten darf. Er ist überzeugt, dass er das „packen würde“. Im Rahmen eines Studierendenprojektes der Hochschule Luzern, das in der Juniausgabe 2012 des Beobachters unter dem Artikel „Raus aus der geschützten Werkstatt“ vorgestellt wurde, organisierten Studierende des Fachbereichs Soziale Arbeit im Frühling 2012 Schnuppertage für Menschen mit einer geistigen Behinderung im ersten Arbeitsmarkt (vgl. Beobachter 2012, Ausgabe 12). Robin erhielt die Möglichkeit, während zwei Tagen in einem Restaurant in Luzern erste Arbeitserfahrungen zu sammeln. Auf Nachfrage der Studierenden wurde die Chefin des kleinen Lokals Robin sofort weiterempfehlen, „doch für eine Festanstellung ist die eigene Küche leider zu klein“ (ebd., S. 2). Für die Studierenden ist klar, dass Robin „kein Fall für eine geschützte Werkstatt ist“ (ebd.). Die angehenden Sozialpädagogik-Fachleute arbeiten neben ihrem Studium in Institutionen für Menschen mit Behinderungen oder in Sonderschulen und hoffen, dass zukünftig vermehrt junge erwachsene Menschen mit einer geistigen Behinderung in den ersten Arbeitsmarkt integriert werden können. Viele wünschen sich einen Job ausserhalb der geschützten Werkstatt, stellt eine Studentin fest (ebd.). Bestätigt sieht sich die Projektgruppe durch das rege Interesse an ihrer Idee. Alleine in einer aargauischen Stiftung, in welcher sie nebst anderen Anfragen ihr Projekt vorstellten, bewarb sich rund ein Viertel der in der Stiftung arbeitstätigen Menschen mit einer geistigen Behinderung für die angebotenen Schnuppertage.

Die Zahl der geschützten Arbeitsplätze für Menschen mit einer Behinderung steigt in der Schweiz seit Jahren an. Gemäss dem Bundesamt für Statistik ist zwischen 2007 und 2009 die Anzahl der Menschen mit einer Behinderung, die in geschützten Werkstätten tätig sind, (Heimbewohner/innen und Externe) von 12'897 auf 15'206 angestiegen (Bundesamt für Statistik 2012, Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen - Erwerbstätigkeit). „Das Ziel der Integration in die freie Marktwirtschaft geht im Alltag der Werkstätten häufig unter. Wir

neigen dazu, unsere Klienten zu unterschätzen“ (Beobachter 2012, Ausgabe 12, S. 2), stellen die Studierenden des Integrationsprojektes fest. Nebst vielen positiven Äusserungen von Mitarbeitenden und Leitungspersonen von Stiftungen und Institutionen nahmen die Studierenden auch kritische Stimmen wahr: So hörten sie zum Beispiel von Werkstatt-Mitarbeitenden, dass sie durch ihre Projektidee unerfüllbare Hoffnungen schüren würden (ebd.). Eine Gefahr, die auch Jürg Sigrist, Geschäftsführer der Stiftung Profil, welche für Pro Infirmis Menschen mit einer Behinderung in den ersten Arbeitsmarkt vermittelt, sieht: „Behinderte Menschen lassen sich schnell begeistern und neigen zu Selbstüberschätzung. (...) Man muss sie auf Absagen und Enttäuschungen gut vorbereiten“ (ebd.). Laut Stefan Ritler, Vizedirektor des Bundesamtes für Sozialversicherungen und Leiter des Geschäftsfeldes Invalidenversicherung, ist die Eingliederung von Menschen mit einer Behinderung in den ersten Arbeitsmarkt oft ein langwieriger Prozess. Doch er ist sich sicher, „dass es auch unter ihnen Kandidaten gibt, die zumindest in einem Teilzeitpensum einer Arbeit ausserhalb der geschützten Werkstätte nachgehen können“ (ebd., S. 3).

Die gegenwärtige Datenlage in der Schweiz, die Aussagen über die Integration von Menschen mit einer Behinderung in den ersten Arbeitsmarkt gibt, fällt düster aus. Gänzlich fehlt bis gegenwärtig eine gesamtschweizerische, statistische Übersicht über die Erwerbstätigkeit von Menschen mit einer geistigen Behinderung im ersten Arbeitsmarkt. Im Jahr 2003 erfolgte im Auftrag des Bundesamtes für Sozialversicherungen eine schriftliche Betriebs- und Institutionsbefragung (vgl. Baumgartner et al. 2004) an welcher 1'622 Betriebe teilnahmen, was einer Rücklaufquote von 24% entspricht. Lediglich 8% der befragten Betriebe beschäftigten zum Untersuchungszeitpunkt mindestens eine Person mit einer Behinderung. Ein Drittel der befragten Betriebe könnte sich grundsätzlich vorstellen, Menschen mit einer Behinderung zu beschäftigen, das heisst bei 8% der Arbeitsplätze wäre eine Tätigkeit für Menschen mit einer Behinderung möglich. Gesamtschweizerisch sind jedoch im Jahr 2003 nur 0,8% der Stellen entsprechend besetzt. Die Betriebe führen vor allem das Anforderungsniveau der Arbeitsplätze und erforderliche bauliche Anpassungen als grösstes Hemmnis bei der Anstellung von Menschen mit einer Behinderung an. Auch die möglicherweise eingeschränkte Leistungsfähigkeit und ein drohender Mehraufwand durch die Betreuung wirken sich nach Ansicht der Betriebe hemmend auf die Anstellung von Menschen mit einer Behinderung aus. Die Umfrage zeigte aber auch, dass den Betrieben die Vielfalt an Unterstützungsmassnahmen kaum bekannt ist. Auch die disparate und wenig spezialisierte Landschaft von Einrichtungen, die in

der beruflichen Integrationsarbeit tätig sind, vermag den aktuellen Erfordernissen kaum Rechnung zu tragen.

Für eine Verbesserung der Erwerbstätigkeit von Menschen mit einer Behinderung im ersten Arbeitsmarkt drängen sich für die Forscherinnen und Forscher der durchgeführten Untersuchung Optimierungen in folgenden Feldern auf (ebd., S. 5): Informationen für Betriebe über das bestehende Unterstützungsangebot müssten zukünftig deutlich verstärkt werden. Zugleich ist auch ein Ausbau der Vermittlungstätigkeit notwendig, wobei die befragten Institutionen einen Ausbau vor allem bei den IV-Stellen befürworten. Doch es braucht nicht nur mehr Ressourcen und fachliche Kompetenzen, um den wachsenden Anforderungen über spezialisierte und aufwändige Dienstleistungen gerecht zu werden. Eine erfolgreiche Vermittlungsarbeit muss sich von klassischen Vorgehensweisen trennen und sich stärker am Arbeitsmarkt orientieren. Dies bedingt, die Einmündung in den primären Arbeitsmarkt über die Möglichkeit zur Probebeschäftigung und Begleitungen am Arbeitsplatz abzusichern. Nebst einer intensivierten Öffentlichkeitsarbeit durch Institutionen, wie zum Beispiel das BSV und die regionalen IV-Stellen, müssen sich gemäss den Autorinnen und Autoren Behinderteninstitutionen von traditionellen Arbeitsbildern verstärkt lösen und sich vermehrt auf Kooperationen mit Betrieben im ersten Arbeitsmarkt einlassen.

Im Zentrum dieser, vom BSV in Auftrag gegebene Untersuchung steht die Frage, welche Bedingungen und Unterstützungsangebote die Teilhabe am Arbeitsmarkt für Menschen mit einer Behinderung ermöglichen und welche Rolle dabei Unternehmen als potentielle Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber sowie Institutionen, die an der Schnittstelle zwischen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern und dem ersten Arbeitsmarkt agieren, spielen. Die Analyse, wie weit die aktuellen Massnahmen und Strukturen zur Förderung der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderungen ausreichen und wo ein mögliches Optimierungspotential zu verorten ist, berücksichtigt jedoch nur die sozialpolitische und berufspraktische Ebene. Die Hauptursachen, weshalb gegenwärtig nicht eine grössere Anzahl Menschen mit einer Behinderung im ersten Arbeitsmarkt integriert ist, vermutet die Autorin der vorliegenden Arbeit vielmehr in einer Stagnation der Integrationsbemühungen und in einer Verstärkung selektiver Massnahmen, bedingt durch ein Verständnis von Behinderung, welches „das Stigma Behinderung als ontologische, charakterliche Festlegung eines Individuums“ (Feuser 2006, S. 40) betrachtet.

Ausgehend von dieser Hypothese werden in der vorliegenden Arbeit die Entwicklungen rund um die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit einer geistigen Behinderung mit spezifi-

schem Fokus auf die Thematik der Arbeitsintegration ausführlich aus historischer, wissenschaftstheoretischer, empirischer und berufspraktischer Sichtweise beleuchtet. Das Anliegen der vorliegenden Arbeit besteht darin, die vergangenen wie auch die aktuellen Diskurse im Zusammenhang mit den geführten Integrationsdebatten in der heil- und sonderpädagogischen Disziplin um eine neue Perspektive zu erweitern. Hierzu wird an einem gesellschaftstheoretischen Verständnis von Behinderung angeschlossen, wie es in der Allgemeinen Behindertenpädagogik dargelegt wird (Jantzen 1990, 1992). Diese Perspektive auf das Phänomen der Behinderung sollte in ihrem umfassenden Potential genutzt werden und ermöglicht ein Durchbrechen traditioneller und gewohnter Denkweisen. Die Arbeit greift somit auf eine entsprechende theoretische Verankerung zurück, um damit die Analysen und Interpretationen der, aus der erarbeiteten Theorie und der empirischen Untersuchung gewonnenen Ergebnisse argumentativ zu fundieren und die Anschlussfähigkeit der erarbeiteten Erkenntnisse an den heil- und sonderpädagogischen Diskurs zu gewährleisten.

Hinsichtlich eines gesellschaftstheoretischen Wissenschaftsverständnisses von Behinderung und Integration wird in der vorliegenden Arbeit auf die Ausführungen von Jantzen und Feuser zurückgegriffen, die die Entwicklungen der Allgemeinen Behindertenpädagogik in den letzten Jahrzehnten mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung intensiv prägten: Jantzen legte 1982 in „Sozialgeschichte des Behindertenbetreuungswesens“ einen sozialgeschichtlichen Ansatz der ersten Anstaltsgründungen im 19. Jahrhundert vor (vgl. Jantzen 1982) und geht dabei von der Annahme aus, dass die Arbeitskraft der Betroffenen nicht mit der durchschnittlichen Produktivitätsentwicklung mithalten konnte und mit der zunehmenden Industrialisierung in immer deutlicheren Widerspruch zur Verwertungslogik des Kapitals geraten musste. Er bezeichnete in dieser Phase Behinderung als „Arbeitskraft minderer Güte“ (Jantzen 1992, S. 30). In seinen Weiterentwicklungen befasst er sich mit der Kategorie der „Isolation“, welche er wie folgt begründet: „Isolation ist auf diesem Hintergrund zu verstehen als Störung des Widerspiegelungs- und Aneignungsprozesses in inner-organismischen Bereich wie im Verhältnis zur objektiven Realität in Natur und Gesellschaft. Isolation wirkt sich auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen wie entsprechend ihrem Ort der Entstehung und Lokalisation im Widerspiegelungs- und Aneignungsprozess unterschiedlich aus“ (Jantzen 1975, S. 23). Behinderung ist, so definiert er, folglich ihrem Wesen nach als Isolation zu verstehen (ebd., S. 22).

Feuser entwickelte in den 80er Jahren ein umfassendes Konzept der entwicklungslogischen Didaktik, das in seinem Werk „Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik“ erstmals vorgestellt wurde (vgl. Feuser 1989). In seiner Konzeption einer „Allge-

meinen Pädagogik“ stützt er sich auf den Subjektbegriff, wie er von Jantzen auf der Basis der Gesellschaftsanalyse und des historischen Materialismus geprägt wurde und umschreibt den Begriff der „Integration“ als Idee vom Erhalt beziehungsweise der Wiederherstellung gemeinsamer Lebens und Lernfelder für behinderte und nichtbehinderte Menschen, um der Erweiterung der Entwicklungsmöglichkeiten aller willen. Dies verbunden mit dem Ziel, der Schaffung der Kultur einer inklusiven Gesellschaft, aus der niemand mehr wegen Art oder Schweregrad seiner Behinderung, seiner Nationalität, Kultur, Sprache und Religion ausgegrenzt wird (Feuser 2007).

Vor diesem Hintergrund stellen sich zwei für diese vorliegende Arbeit relevante Forschungsfragen: Zum einen wird der Frage nachgegangen, ob durch ein Verständnis von Behinderung, wie es die Allgemeine Behindertenpädagogik vorlegt und durch ein Verständnis von Integration, wie es in der Allgemeinen Pädagogik formuliert wird, Isolation, Separation und Segregation von erwachsenen Menschen mit einer geistigen Behinderung überwunden werden können. Des Weiteren wird in Bezug auf das vorliegende Thema ausführlich darüber diskutiert, welche Forderungen an die wissenschaftliche Disziplin der Heil- und Sonderpädagogik und an die Bildungs- und Sozialpolitik – mit spezifischem Fokus auf die Schweiz- gestellt werden müssen, damit erwachsenen Menschen mit einer geistigen Behinderung vermehrt der Zugang zum ersten Arbeitsmarkt ermöglicht werden kann.

Um Antworten auf die Forschungsfragen finden zu können, wurde eine empirische Untersuchung durchgeführt, die durch die gewonnenen Daten Aussagen über den emotionalen und kognitiven Handlungshintergrund der in den Beobachtungssettings zu untersuchenden Personen näher beleuchtet. Die gewonnenen Daten lassen sich aus einem Medien- und Integrationsprojekt für erwachsene Menschen mit und ohne einer geistigen Behinderung generieren, welches im Frühling 2008 von Martin Kunz und Jasmina Merkli, Autorin der vorliegenden Arbeit, initiiert wurde und im Kontext der Medialen Kunst, wie auch im Kontext der Heil- und Sonderpädagogik angesiedelt ist. Überaus neuartig an diesem Projekt ist, dass es seit seiner Entstehung und Weiterentwicklung von den Initianten hinsichtlich eines gesellschaftstheoretischen Verständnisses von Behinderung laufend kritisch geprüft und hinterfragt wird. Die umfassende, wissenschaftstheoretische und empirische Reflexion über die Projektstätigkeit und die daraus resultierten Erkenntnisse und die fundierten Zusammenführung und Weiterentwicklung hinsichtlich der Integration von erwachsenen Menschen mit einer geistigen Be-

hinderung in den ersten Arbeitsmarkt stellen sowohl für die wissenschaftliche Disziplin der Heil- und Sonderpädagogik, wie auch für die Berufspraxis einen grossen Gewinn dar.

Die vorliegende Dissertationsarbeit gliedert sich vor diesem Hintergrund wie folgt: Das *Kapitel 2* dient der Darstellung der grundlegenden Begriffen. In einem ersten Abschnitt wird der Begriff der Behinderung aus gegenwärtiger Sicht (2.1.1) umrissen. Der zweite Abschnitt gilt der Begriffs- und Gegenstandsgeschichte (2.1.2). Unter 2.1.3 wird das dieser Arbeit zugrundeliegende Begriffsverständnis von Behinderung als sozial-wissenschaftliche Kategorie hinsichtlich der verschiedenen Sichtweisen umrissen: Behinderung und Stigma (2.1.3.1), Behinderung aus interaktionistischer Sicht (2.1.3.2), Behinderung aus systemtheoretischer Sicht (2.1.3.3), Behinderung als Konstruktion (2.1.3.4) und Behinderung aus materialistischer Sicht (2.1.3.5). Die vorliegende Arbeit befasst sich vorwiegend mit der Thematik der Geistigen Behinderung. Unter 2.2 wird der Begriff der Geistigen Behinderung bezüglich seiner Begriffs- und Gegenstandsgeschichte (2.2.1) aus medizinischer, psychiatrischer, psychologischer (diagnostischer), (heil-)pädagogischer und entwicklungs-psychologischer Sichtweise verortet. Allen diesen Bestimmungsversuchen gemeinsam ist jedoch eine Orientierung an fehlenden oder gering ausgeprägten Fähigkeiten der Menschen, die als geistig behindert gelten. Die sozialologischen Theorien, welche in ihrer Gemeinsamkeit Behinderung primär als eine gesellschaftliche Konstruktion betrachten, versuchen, den Fokus vermehrt auf die vorhandenen Ressourcen zu richten. Im Sinne der Eingrenzung und des weiteren Verständnisses der vorliegenden Arbeit wird unter 2.2.2 der Begriff der Geistigen Behinderung aus einer materialistischen und kritisch-konstruktiven Perspektive näher beleuchtet. Am Schluss dieses Abschnittes wird eine vorläufige Definition von geistiger Behinderung in Anlehnung an Jantzen (Jantzen 1973) vorgenommen, die in der weiteren Arbeitsentwicklung präzisiert wird.

Der nächste Abschnitt befasst sich mit dem Begriff der Arbeit aus historischer und neuzeitlicher Sicht (2.3). Nachdem in einem ersten Teil der Etymologie des Wortes „Arbeit“ nachgegangen wird (2.3.1), beschäftigen sich die folgenden drei Abschnitte mit der Entwicklung des Arbeitsbegriffs seit der Industrialisierung (2.3.2) über die Begriffsdefinition bei Marx (2.3.3) bis hin zu gegenwärtigen Begriffsdefinitionen (2.3.4). Unter 2.3.5 werden neu entwickelte Arbeitskonzepte und -definitionen, wie sie Rifkin in „Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft. Neue Konzepte für das 21. Jahrhundert“ (2.3.5.1), Beck in seiner Konzeption der Risikogesellschaft (2.3.5.2) und Gorz im Rahmen des bedingungslosen Grundeinkommens (2.3.5.3) propagieren, zusammenfassend umrissen.

Kapitel 3 ist der historischen Aufarbeitung der geschichtlichen Entwicklung der Institutionalisierung von Menschen mit einer geistigen Behinderung seit Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart gewidmet und fokussiert die Entwicklungen der Bildungs- und Arbeits-(un)fähigkeit von erwachsenen Menschen mit einer geistigen Behinderung insbesondere im deutschsprachigen Raum Europas.

Diese umfassende geschichtliche Darstellung führt in *Kapitel 4* zu der Frage des gegenwärtigen Forschungsstandes der vorliegenden Thematik sowohl in der heil- und sonderpädagogischen Disziplin (4.1) wie auch im Feld der heil- und sonderpädagogischen Berufspraxis (4.2). Nachdem unter 4.2 drei aktuelle Studien aus der Schweiz, die eine Zwischenbilanz über die neu eingeführten Berufsausbildungen EBA und die Praktische Ausbildung (PrA) INSOS ziehen und eine Langzeitstudie aus Deutschland, die den Verbleib von erstmalig eingegliederten Menschen mit einer geistigen Behinderung in den ersten Arbeitsmarkt und somit aussagekräftige Ergebnisse über die Nachhaltigkeit formulieren, zusammenfassend vorgestellt werden, werden im nächsten Abschnitt aktuelle europäische Gesetzesgrundlagen und statistische Angaben zur beruflichen Integration von Menschen mit einer geistigen Behinderung dargelegt (4.3).

Diese, in den *Kapiteln 3 und 4* vorgenommene historische Aufarbeitung der dieser Arbeit zugrundeliegenden Thematik, die sowohl auf wissenschaftstheoretischer, auf bildungs- und sozialpolitischer wie auch auf berufspraktischer Ebene zu verorten ist, wird in *Kapitel 5* zusammengefasst. Darüber hinaus ermöglicht die umfassende Gegenstandsbeschreibung eine erste Annäherung an die, dieser Dissertationsarbeit zugrundeliegende Wissenschaftstheorie der Allgemeinen Behindertenpädagogik, die für die Formulierung des Erkenntnisinteresses und für die abschliessende Verankerung der empirisch gewonnenen Ergebnisse leitend war.

Kapitel 6 beschäftigt sich folglich mit der Theorie der Allgemeinen Behindertenpädagogik: In den ersten zwei Abschnitten werden die von Jantzen geprägten Begriffe der „Behinderung als Arbeitskraft minderer Güte“ (6.1) und die „Kategorie der Isolation“ (6.2) dargelegt. Der dritte Abschnitt gilt ausgewählten Aspekten der „Allgemeinen Pädagogik“ nach Feuser (6.3). Dabei können Jantzens Behinderungsverständnis und die Definition der Integration nach Feuser als Ausgangspunkt sowohl für das in dieser Arbeit vorgestellte Medienprojekt als auch für die empirische Untersuchung gelten.

Kapitel 7 ist den Darstellungen des Medienprojektes vb8 gewidmet, das im Rahmen der insieme Sommerferien der Heilpädagogische Vereinigung Rapperswil- Jona (insieme HPV) im Frühling 2008 entstanden ist. Nachdem in den ersten zwei Abschnitten die Aufträge und Ziele der insieme Schweiz (7.1) und der insieme HPV (7.2) vor dem Hintergrund der vorliegenden Thematik umrissen werden, geht der dritte Abschnitt auf die Entstehung und Entwicklung des Medienprojektes und der insieme HPV Sommerferien ein (7.3).

In *Kapitel 8* wird das konkrete forschungsmethodische Vorgehen begründet und in seinem empirischen Ablauf dargelegt. Nachdem in einem ersten Abschnitt das Untersuchungssetting vorgestellt wird (8.1), gilt der zweite Abschnitt der Darstellung der Teilnehmenden Beobachtung als Methode der Datenerhebung (8.2) und der dritte Abschnitt der Datenauswertung mittels der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (8.3).

Kapitel 9 dient der deskriptiven Darstellung der empirisch gewonnenen Ergebnisse, die auf Analysen von 47 Beobachtungs- und Interviewprotokollen basieren, die im Rahmen der zweiwöchigen Sommerferien für erwachsene Menschen mit einer geistigen Behinderung der insieme HPV im Jahre 2009 gewonnen wurden und entlang der Struktur des, der Untersuchung zugrundeliegenden Beobachtungsleitfadens vorgestellt werden.

In *Kapitel 10* findet die Interpretation und die theoretische Verknüpfung und Verankerung der empirischen Ergebnisse statt. In einem ersten Abschnitt werden die gewonnenen Ergebnisse vor dem Hintergrund des Wissenschaftsverständnisses der Allgemeinen Behindertenpädagogik diskutiert (10.1). Diese Diskussion führt zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage. In den darauffolgenden Abschnitten wird auf die zweite Forschungsfrage eingegangen: Resultierend aus den Forschungserkenntnissen werden Forderungen an die Heil- und Sonderpädagogik als wissenschaftliche Disziplin (10.2) und an die Bildungs- und Sozialpolitik mit Fokus auf die Schweiz (10.3) gestellt.

Geschlossen wird diese Arbeit in *Kapitel 11* mit weiterführenden Überlegungen hinsichtlich des Gewinns und der Verwendung der gewonnenen Erkenntnisse für die wissenschaftliche Disziplin der Heil- und Sonderpädagogik und deren Nutzen für die Diskussionen rund um die Integrationsbemühungen für Menschen mit einer geistigen Behinderung vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlichen, bildungs- und sozialpolitischen Entwicklungen.

2 Begriffserklärungen

2.1 Der Begriff der Behinderung

2.1.1 Behinderung aus gegenwärtiger Sicht

Der Behinderungsbegriff kann seit einigen Jahrzehnten im allgemeinen Sprachgebrauch als gängig und wissenschaftlich etabliert betrachtet werden. Dennoch liegt eine allgemein anerkannte Definition von Behinderung gegenwärtig nicht vor. Ein wesentlicher Grund hierfür sieht Dederich (2009) darin, dass es sich beim Behinderungsbegriff um einen medizinischen, psychologischen, pädagogischen, soziologischen sowie bildungs- und sozialpolitischen Terminus handelt, der in den jeweiligen Kontexten seiner Verwendung unterschiedliche Funktionen hat und auf der Grundlage heterogener, theoretischer und methodischer Voraussetzungen formuliert wird (vgl. Dederich 2009, S. 15). Wird das semantische Feld des Begriffs der Behinderung betrachtet, so konstatiert sich ein Spektrum sinn- und sachverwandter Termini wie Hindernis, Erschwernis, Barriere, Hemmung, Hürde, Einschränkung oder Engpass. Der gemeinsame Nenner dieses Bedeutungsspektrums zeichnet sich dadurch aus, dass etwas entgegen einer vorhandenen Erwartung nicht geht (vgl. Weisser 2005). Diese sehr weit gefasste Annäherung veranschaulicht, dass es Behinderung per se nicht gibt, sondern vielmehr eine von Kriterien abhängige Differenz und somit eine an verschiedene Kontexte gebundene Kategorie markiert, die eine Relation anzeigt (vgl. Dederich 2009, S. 15). Diese Relativität und die daraus resultierende Unschärfe zeigen sich in allen bisher vorgenommenen Definitionsversuchen. So heisst es zum Beispiel in den „Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates“ (1974): „Als behindert im erziehungswissenschaftlichen Sinne gelten alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen, die in ihrem Lernen, im sozialen Verhalten, in der sprachlichen Kommunikation oder in den psychomotorischen Fähigkeiten so weit beeinträchtigt sind, dass ihre Teilhabe am Leben der Gesellschaft wesentlich erschwert ist, deshalb bedürfen sie besondere pädagogische Förderung“. Eine weitere, von Bleidick (1999) formulierte Definition, hat in den letzten Jahren in einigen Fachkreisen eine gewisse Verbreitung erfahren: „Als behindert gelten Personen, die in Folge einer Schädigung ihrer körperlichen, seelischen und geistigen Funktion so weit beeinträchtigt sind, dass ihre unmittelbaren Lebensverrichtungen oder ihre Teilnahme am Leben der Gesellschaft erschwert werden“ (Bleidick 1999, S. 15).

Eine neue, mittlerweile häufig rezipierte Annäherung an den Behinderungsbegriff lehnt sich an die von der WHO entwickelte „International Classification of Functions“ (ICF) an. Dieses

Klassifikationssystem unterscheidet „dimensions of disablement and health“. Die Begriffe „impairment“, „disability“ und „handicap“, welche in der älteren Fassung von 1980 vorherrschend waren, wurden durch die gegenwärtig gebrauchten Begriffe „impairment“, „activity“ und „participation“ ersetzt. Ein wesentlicher Grund für diese Überarbeitung liegt in der stärkeren Betonung sozialer und gesellschaftlicher Aspekte von Behinderung. Während die Klassifikation von 1980 vom individuellen Defekt bzw. der individuellen Schädigung ausgegangen war, werden in der neuen Klassifikation unterschiedliche Rahmenbedingungen und Kontexte stärker gewichtet. Das Individuum wird neu als aktive Mitgestalterin/als aktiver Mitgestalter ihrer/seiner Situation betrachtet (vgl. Dederich 2009, S. 16). Die Dimension des „impairment“ bezieht sich auf Strukturen und Funktionen des Körpers, „activity“ soll das Mass der persönlichen Verwirklichung auch angesichts einer Schädigung oder Störung erfassen und „participation“ bezieht sich auf die Dimension der Teilhabe am Leben der Gesellschaft und der kulturellen Angeboten bzw. deren Einschränkungen.

Doch auch dieser modellartige Versuch, den Behinderungsbegriff fassen zu können, blieb in Fachkreisen nicht unwiderrprochen und birgt eine Reihe von Problemen mit sich.¹ Dennoch kann an dieser Stelle konstatiert werden, dass die WHO-Definition gegenwärtig in der Heil- und Sonderpädagogik zumindest einen Minimalkonsens darstellt (ebd.).

2.1.2 Begriffs- und Gegenstandsgeschichte

Der Begriff Behinderung wurde erstmals im Zusammenhang mit der Krüppelfürsorge für Körperbehinderte im frühen 20. Jahrhundert verwendet. In diesem Zusammenhang taucht er als deskriptiver Begriff auf, ohne sich allerdings durchzusetzen. Im späten 18. Jahrhundert und im gesamten 19. Jahrhundert gab es vielfältige sogenannte „Vorläuferbegriffe“, die hauptsächlich aus der Medizin stammten oder stark durch medizinisches und defektorientiertes Denken geprägt waren (Lindmeier 1993, S. 27f.). Seit Beginn des 20. Jahrhunderts wurden immer wieder Versuche unternommen, sich vom Einfluss der Medizin und den defektorientierten Sichtweisen zu befreien. So versuchten zahlreiche Heilpädagogen, wie zum Beispiel Hanselmann (1976) und Moor (1965), pädagogische Begriffe und eine konsistente Fassung

¹ So kritisiert Jantzen (1992) das mit der WHO-Definition verbundene Kausalitätsmodell, das die körperliche Schädigung (impairment) als Ausgangspunkt und Ursache für die Behinderung ansetzt: „Selbstverständlich führen körperliche Schäden zu sozialen Etikettierungsprozessen und zur Einschränkung von Leistungen, ohne Zweifel führt individuell eingeschränkte Leistung zum Herausfallen aus Systemen sozialer Sicherheit, aber doch nicht unmittelbar!“ (ebd., S. 16ff.). Jantzen bricht diese, am Biologischen ansetzende Kausalkette auf und arbeitet stattdessen die zwischen Körper, Psyche und Sozialen bestehenden, durch Tätigkeit geknüpften und aufrechterhaltenden Verbindungen und Übergänge heraus (ebd.).

des Gegenstandes den defizitgeprägten Sichtweisen gegenüber zu stellen. Bis heute besteht jedoch keine Allgemeingültigkeit darüber, ob ein pädagogischer Behinderungsbegriff notwendig ist und wie dieser definiert und methodologisch fundiert unterbaut sein könnte (vgl. Dederich 2009, S. 16).

Erst Ende der 1960er Jahre setzt sich der Begriff „Behinderung“ durch, indem er „nicht nur zu einem Grundbegriff der Heilpädagogik avanciert, sondern auch im Bildungssystem allgemein ebenso wie im Rechtssystem, im Gesundheitssystem, im System sozialer Sicherung usw. eine herausragende Bedeutung als abstrakte Generalisierung erlangt“ (Lindmeier 1993, S. 28). Ein wichtiger Schritt zu seiner Etablierung sieht Lindmeier in seiner Festschreibung im Bundessozialhilfegesetz von 1961. Seit den 1970er Jahren setzte ein phasenweise kontrovers geführter Prozess der kritischen Selbstvergewisserung und der theoretisch-konzeptionellen Neuausrichtung ein. Zu den Hauptthemen dieser, stark durch soziologisches Denken beeinflusste Diskussion, gehörte eine kritische Auseinandersetzung mit dem Behinderungsbegriff (ebd.). Im Wesentlichen ging es dabei um die Zurückweisung individualisierender, einseitig medizinisch oder psychologisch orientierter Defekte, Mängel und Abweichungen fokussierender Sichtweisen von Behinderung. Insbesondere durch die emanzipatorisch orientierte Kritik der Behindertenbewegung wandelte sich die Blickrichtung entscheidend: Bis dahin war der Diskurs vorwiegend als paternalistischer Fachdiskurs von Expertinnen und Experten über eine sehr heterogene Personengruppe geführt worden. Nun meldeten sich vermehrt aber diese Gruppen als betroffene Menschen selbst zu Wort (vgl. Gröschke 2007, S. 109).

Dem bis dahin kaum hinterfragten medizinischen Modell von Behinderung wurden verschiedene Alternativen gegenübergestellt: a) aus der Soziologie übernommene Theorien, die Behinderung als Abweichung von gesellschaftlichen Normen als Folge von Stigmatisierungsprozessen und Negativzuschreibungen fassen, wurden ins Zentrum des Diskurses gerückt (vgl. Goffman 1967); b) ein durch den Marxismus inspirierter, gesellschaftskritischer Zugang wurde vermehrt diskutiert (vgl. Jantzen 1976 c); konstruktivistische Modelle wurden populär, denen zufolge Behinderung strikt als Beobachterinnen- und Beobachterkategorie und damit als gesellschaftliche, historische oder wissenschaftliche Konstruktion verstanden wird (vgl. Glaserfeld 1991); d) aus der Sicht einer Pädagogik der Vielfalt, in deren Zentrum der Versuch steht, das Verhältnis von Gleichheit und Verschiedenheit nicht als Gegensatz, sondern als dynamische und dialektische Einheit zu verstehen, wird Behinderung als nicht gelungener Umgang mit Verschiedenheit gesehen (vgl. Prengel 2006); e) in den Disability Studies wurde dem medizinischen Modell von Behinderung ein soziales und kulturelles Modell gegenüber gestellt (vgl. Waldschmidt 2009); f) ebenfalls hat sich in den vergangenen Jahren der

Prozess des Umdenkens auch auf die bereits weiter oben erwähnte internationale Klassifikation der WHO (ICF) ausgewirkt (vgl. Gröschke 2007, S. 109).

Als Folge dieser komplexen Debatte kann die vorwiegend in den 1990er Jahren geführte Diskussion über einen „Paradigmenwechsel“ (Dederich 2009, S. 17) in der Heil- und Sonderpädagogik sowie in der Behindertenpädagogik gesehen werden. Gegenwärtig erweist sich diese Diskussion jedoch als wenig fruchtbar. Dies liegt zum einen an der häufig unklaren Bedeutung und Verwendung der Begriffe „Paradigma“ und „Paradigmenwechsel“, sowie einer letztlich nicht aufgelösten Kontroverse über unterschiedliche Paradigmen oder einer möglichen Paradigmenfolge. Ebenso ist bis heute umstritten, ob und wann in der heil- und sonderpädagogischen Geschichte überhaupt ein Paradigmenwechsel stattgefunden hat.²

2.1.3 Behinderung als sozialwissenschaftliche Kategorie

Im Kontext von Behinderung lassen sich zwei unterschiedliche Typen soziologischer Theoriebildung unterscheiden: so setzen mikrosoziologische Theorien beim sozialen Handeln bzw. der Lebenswelt an, während makrosoziologische Zugänge gesellschafts-, system- oder sozialstrukturtheoretisch ausgerichtet sind³ (vgl. Dederich 2009, S. 19f.). In den nachfolgenden Abschnitten sollen die, in der Heil- und Sonderpädagogik wie auch in der Behindertenpädagogik einflussreichsten sozialwissenschaftlich ausgerichteten Behinderungstheorien grob skizziert werden, bevor in einem nächsten Schritt näher auf das, dieser Arbeit zugrundeliegende Begriffsverständnis der geistigen Behinderung aus Sicht der materialistischen Behindertenpäda-

² Feuser hält dazu fest: „Wissenschaftshistorisch und aktuell kann erkenntnistheoretisch und methodologisch ein pädagogisch relevantes neues Paradigma als grundgelegt und existierend angesehen werden. Dies ist jedoch kein Verdienst der wissenschaftlichen Heil- und Sonderpädagogik, sondern deutlich durch eine sich als materialistisch und dialektisch verstehende Behindertenpädagogik initiiert (...). Weder mit Bezug auf die traditionelle Heil- und Sonderpädagogik, noch auf die Behindertenpädagogik und die Integration kann angenommen werden, dass ein Paradigmenstreit stattgefunden hätte. Er erfordert eine wissenschaftshistorische, erkenntnistheoretische und (forschungs-) methodologische Auseinandersetzung im Fach, die es derart bis heute noch nicht gab. Von einem im Fach vollzogenen Paradigmenwechsel zu sprechen, entbehrt jeder wissenschaftlich nachvollziehbaren Grundlage“ (Feuser 2000, S. 33).

³ Hohmeier legt in einem Übersichtsartikel aus dem Jahr 1979 fünf Ansätze einer Soziologie der Behinderten dar, die bis heute ihre Bedeutung nicht verloren haben: So können die Ansätze „Behinderte als soziale Randgruppe und Minorität“, „Behinderung als abweichendes Verhalten“ und „Behinderung als Stigma“ in die Kategorie der mikrosoziologischen Theorieansätzen eingeordnet werden, während es sich bei den Ansätzen „Behinderung und Rehabilitation“ und „Behinderung und Gesellschaftsstruktur“ um makrosoziologische Perspektiven handelt, die gesellschaftliche Massnahmen und Lösungswege im Umgang mit Behinderung in den Blick nehmen (Hohmeier 1979, S. 122 ff.).

gogik eingegangen wird (vgl. Kapitel 2.2). Aus Platzgründen wird eine ausführlichere Begriffsbestimmung der einzelnen Behinderungstheorien unterlassen.

2.1.3.1 Behinderung und Stigma

Cloerkes (1997) entwickelte den Stigmaansatz von einer Theorie abweichenden Verhaltens her. Er unterscheidet dabei zwischen einem strukturellen und einem devianztheoretischen Ansatz. Gemeinsam ist beiden Ansätzen die rollentheoretische Fundierung, während jedoch der Strukturansatz die Begründung aus einer objektiven und funktionalen Perspektive zieht und der prozessuale Ansatz die Behindertenrolle auf Interaktionsprozesse und soziale Reaktionen zurück führt und Behinderung im Sinne Goffmans (1967) als Stigma versteht: „Auf der individuellen Ebene haben Stigmata eine Orientierungs- und Entlastungsfunktion und bilden eine Identitätsstrategie; auf der Gesellschaftsebene dienen sie der Systemstabilisierung, der Kanalisierung von Aggression, (...) sie verstärken die Normkonformität der Nicht-Stigmatisierten und erfüllen eine Herrschaftsfunktion, indem sie bestimmte Gruppen unterdrücken und ausschliessen“ (Dederich 2009, S. 21f.). Bei Cloerkes finden sich drei Folgen der Stigmatisierung: Diskriminierung, Kontaktverlust, Isolation und Ausgliederung auf der Ebene der gesellschaftlichen Teilhabe, Erschwernisse der Interaktionen sowie Umdefinierung der Person auf der Ebene der Interaktion sowie Gefährdungen und Probleme auf der Ebene der Identität (vgl. Cloerkes 1997, S. 149).

2.1.3.2 Behinderung aus interaktionistischer Sicht

Im Jahre 1997 legt Cloerkes eine Definition aus interaktionistischer Sicht vor, die aus drei ineinandergreifenden Aspekten besteht (Cloerkes 1997): Erstens muss bei einem Individuum in einer Interaktionssituation ein aussergewöhnliches Merkmal mit Stimulusqualität vorhanden sein, das die Aufmerksamkeit anderer Individuen auf sich zieht und Spontanreaktionen auslöst. Zweitens muss dieses Merkmal andersartig sein und als Abweichung von sozialen Erwartungen wahrgenommen werden und drittens kann nur dann von einer Behinderung gesprochen werden, wenn die Andersartigkeit in einem gegebenen kulturellen Kontext als unerwünschte Abweichung der Norm wahrgenommen wird: „Eine Behinderung ist eine dauerhafte und sichtbare Abweichung im körperlichen, geistigen oder seelischen Bereich, der allgemein ein entschieden negativer Wert zugeschrieben wird“ (ebd., S. 6).

2.1.3.3. Behinderung aus systemtheoretischer Sicht

Ein systemtheoretisches, fundiertes Verständnis von Behinderung bezieht sich auf zentrale Begriffe der Luhmannschen Systemtheorie und des Konstruktivismus. Erstmals führt Luhmann in seinem Grundlagewerk „Soziale Systeme“ (Luhmann 1984) den Begriff der Autopoiesis in die Soziologie ein und entwickelt den Gedanken, dass Systeme selbstreferenziell seien (vgl. Dederich 2009, S. 24 ff.). Nach Dederich werden im Kontext einer systemtheoretischen Theorie der Behinderung zwei Aspekte hervorgehoben (ebd.):

1. Behinderung, strukturelle Koppelung und Kommunikation: In systemtheoretischer Perspektive ist Behinderung keine Individualeigenschaft, sondern eine Relation, die durch Kommunikation entsteht und sich in Systemdifferenzierungen niederschlägt. Dabei werden individuelle Zustände oder Verhaltensweisen nicht als „krank“ oder „behindert“ gesehen, sondern auf ihre Entstehungs- und Bedingungskontexte, sowie ihre Funktion innerhalb verschiedener Systeme hin betrachtet. Sie sind demnach nicht etwas Vorgefundenes, sondern werden durch Unterscheidungsoperationen und Kommunikationen in Systemen produziert und bearbeitet. Daraus lässt sich schliessen, dass Behinderung die Bedingungen der Möglichkeit von Kommunikation stark beeinflusst. Kommunikation ist an bestimmte Bedingungen gebunden. Wenn diese nicht erfüllt werden können, kommt es zu einer Störung sozialer Systeme: „Dies ist mitunter der Fall, wenn verbalsprachliche Kommunikation durch Störungen des Hörens und/oder Sprechens, der Wahrnehmungsverarbeitung sowie der Sinnverarbeitung erschwert ist, die zeitliche Synchronisierung der beteiligten psychischen Systeme nicht hinreichend gelingt und Routinen sozialer Systeme stark gestört werden. In diesem Sinne ist Behinderung keine individuelle Eigenschaft, sondern das beobachtbare Resultat eines interaktiven Prozesses, in dessen Folge die strukturelle Koppelung nicht oder nicht im erwarteten Mass gelingt“ (ebd., S. 25).

2. Behinderung und Systemdifferenzierung: Nach Bleidick entstand ein systembedingter Behinderungsbegriff durch die Verselbstständigung von Organisationsformen der spezifischen Förderung behinderter Menschen, die mitunter der Systemerhaltung und Systemstabilisierung dient (ebd., S. 26). Dederich zitiert Bleidick wie folgt: „Bei ihrer Selbstlegitimation bezieht sich die Sonderpädagogik häufig auf ein Versagen der allgemeinen Schule, die entwicklungs-auffälligen und lernschwachen Schülern nicht die notwendige Förderung gewährt. Tatsächlich aber wird das Teilsystem Sonderschule – wie alle Teilsysteme – nicht durch einen ständigen Rekurs auf eine pädagogische Aufgabe in einem Funktionssystem aufrechterhalten, sondern durch eine verselbstständigte Dynamik, die dem Prinzip der funktionellen Autonomie folgt und die Erhaltung ihres Systembestandes bezweckt“ (ebd.). Demnach können Behinderung

und Sonderpädagogik, systemsoziologisch betrachtet, eine Folge des Schulsystems sein (ebd.). Moser schliesst sich dieser Auffassung an, indem sich für ihn das Problem stellt, dass sich die Disziplin mittels des Begriffs „Behinderung“ als Subsystem ausdifferenziert, zugleich aber den Begriff über personengebundene Merkmale und mit dem Ziel der Begründung und Konzipierung ihrer Praxis entwickelt, die dann soziale Exklusion an der Person bearbeitet. Dederich zitiert Moser wie folgt: „Die Sonderpädagogik verlagert die Abweichung in das Individuum hinein, wo sie pädagogisch bearbeitet und zugleich als normative Grösse konstituiert wird“ (ebd.).

2.1.3.4 Behinderung als Konstruktion

Mit der Verbreitung des systemtheoretischen Gedankenguts gelangten in den 1990er Jahren auch konstruktivistische Theorieelemente in den Diskurs der Behindertenpädagogik, wobei Dederich erwähnt, dass es sich bei konstruktivistischen Theorien der Behinderung insofern nicht um genuin sozialwissenschaftliche Ansätze handelt, als die biologische Theorie von Maturana und Varela (1991) häufig eine zentrale grundlagentheoretische Referenz ist (vgl. Dederich 2009, S. 26). „Diese wird aber in der behindertenpädagogischen Rezeption zumindest punktuell mit sozialwissenschaftlichen Theorien verbunden und in einen pädagogischen Bezugsrahmen eingeschmolzen“ (ebd.). Die Bezugnahme auf konstruktivistisches Gedankengut erfolgt in unterschiedlichen Zielsetzungen und auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen. Die Gemeinsamkeit dieser verschiedenen Versuche besteht darin, „den Konstruktivismus entweder als erkenntniskritisches Instrument oder für die Grundlegung für nichtdefizitäres Behinderungs- bzw. Menschenbild heranzuziehen“ (ebd., S. 27). Dederich betrachtet folgende Aspekte als zentral für eine konstruktivistische Theorie der Behinderung: „Behinderung ist a) eine Beobachterkategorie; b) ein Prozess der Wirklichkeitskonstruktion strukturell gekoppelter Systeme, die sich auf konsensuellem Wege auf Wirklichkeitsdeutungen einigen und c) durch die Konstruktion von Beobachtern als Schädigung beschreibbar, die als Ausgangsbedingung, nicht aber als unabänderliche Tatsache aufgefasst wird“ (ebd., S. 28).

2.1.3.5 Die materialistische Theorie der Behinderung

Die Allgemeine Behindertenpädagogik Jantzens (1992) beschreibt auf der Basis der marxistischen Theorie ein gesellschaftstheoretisches Verständnis von Behinderung. In Anlehnung an die Definition der WHO im Jahr 1980 unterstreicht Jantzen die Bedeutung der drei Ebenen des Biologischen, Psychischen und Sozialen. Gleichzeitig kritisiert er das mit dieser Definition verbundene Kausalitätsmodell, das die körperliche Schädigung als Ausgangspunkt und

Ursache für die Behinderung ansetzt (vgl. Dederich 2009, S. 23). Diese, am Biologischen ansetzende Kausalkette wird durch seine Theorie der materialistischen Behindertenpädagogik aufgebrochen. Stattdessen werden die zwischen Körper, Psyche und Sozialen bestehenden, durch Tätigkeit geknüpften und aufrechterhaltenen Verbindungen und Übergänge herausgearbeitet (Jantzen 1992, S. 16ff.). Obwohl Schädigungen oder Defekte unumgängliche Elemente dieses Modells sind, werden sie anders als im medizinischen und defizitorientierten Modell vom Sozialen bzw. der Gesellschaft her gedacht. Im Rahmen dieser Theorie sind gesellschaftliche Produktion und Arbeit insofern zentrale Begriffe, als sie zwischen Individuum und Gesellschaft eine vermittelnde Funktion übernehmen: „Der Mensch wird zum Menschen durch seine Tätigkeit, die grundsätzlich gesellschaftliche Tätigkeit ist“ (ebd., S. 16). Da Tätigkeit gesellschaftlich determiniert ist, unterliegt sie zwangsläufig historischen Entwicklungen und Umdeutungen. Als Anzeichen einer reduzierten Qualität der Arbeitskraft als Ware treten dann auf: Alter, Geschlecht, Gesundheit, Bildungsgrad, usw. Damit resultiert für einen grossen Teil der Gesellschaft der Tatbestand, nur noch über „Arbeitskraft minderer Güte“ zu verfügen (ebd., S. 30). „In besonderer Weise sind von diesem Zusammenhang jene Menschen betroffen, die deutlich sichtbare körperliche, psychische und geistige Einschränkungen aufweisen (...)“ (ebd.). Von den gesellschaftlich-ökonomischen Verhältnissen her analysiert, begreift die materialistische Behindertenpädagogik Behinderung als reduzierte Geschäftsfähigkeit, reduzierte soziale Konsumfähigkeit, reduzierte Ausbeutungsbereitschaft, reduziertes Gebrauchswertversprechen, Ästhetik des Hässlichen, Anormalität und Minderwertigkeit. Alles in allem mündet Behinderung in gesellschaftlichen Ausschluss (ebd., S. 41f.).

2.2 Geistige Behinderung

Die erziehungswissenschaftliche Sicht auf das Problem der geistigen Behinderung lässt sich, nach Opp und Kulig (2006), nicht in einer einheitlichen Bestimmung zusammenfassen: „Vielmehr gibt es ein breites Spektrum von Theorieansätzen und Bestimmungsersuchungen, die eine Konsensbildung erschweren, vielleicht sogar unmöglich machen (Opp; Kulig 2006, S. 47). Wie auch der eingangs grob skizzierte Begriff der „Behinderung“ ist auch der Begriff der „Geistigen Behinderung“ nicht weniger problematisch: „Was Geist eigentlich ist, ist wohl eher Gegenstand philosophischer Fragen. Um den Begriff „des Geistes“ definitorisch einfangen zu können, bedarf es ausgedehnter philosophischer und anthropologischer Bemühungen, wobei fraglich bleibt, ob ein solches Vorhaben überhaupt gelingen kann“ (ebd.). Nach Feuser (vgl. Feuser 2000) stellt die Aufgabe, eine Reflexion des „Phantoms Geistige Behinderung“

(ebd., S. 141) zu leisten, vor verschiedene Probleme: „Die Bedeutung, die ich der Möglichkeit beimesse, heute eine fundierte Neubestimmung der fachlichen Problematik vorzunehmen, die mit dem Begriff der „Geistigen Behinderung“ gefasst wird und es ebenso ermöglicht, Menschen, die wir bislang als „Geistigbehinderte“ bezeichneten, in neuer Weise und ohne die mit diesem Begriff verbundene Stigmatisierung und Diskreditierung zu verstehen und dadurch auch ihre gesellschaftliche Anerkennung als gleichberechtigte und gleichwertige Mitbürgerinnen und Mitbürger zu untermauern und zu beschleunigen, macht im Grunde Ausführungen im Umfang eines Buches erforderlich“ (ebd.).

In Anlehnung an Opp, Kulig und Feuser ist sich die Autorin bewusst, dass in den nachfolgenden Ausführungen der Begriff der „Geistigen Behinderung“ nur grob und unter Einschränkungen vorgenommen werden kann. Dennoch scheint es für ein umfassendes Verständnis der vorliegenden Arbeit unumgänglich, den Begriff der „Geistigen Behinderung“ unter Einbezug seiner Begriffs- und Gegenstandsgeschichte an dieser Stelle zu betrachten.⁴

2.2.1 Begriffs- und Gegenstandsgeschichte

Der Begriff „Geistige Behinderung“ ist jüngerem Datums und löst zumindest im pädagogischen Sprachgebrauch die aus der medizinischen Terminologie kommenden Bezeichnungen wie Schwachsinn, Imbezillität, Idiotie oder Oligophrenie ab (vgl. Bleidick 1998, S. 59.). Die Bezeichnung selbst wurde massgeblich von der Elternvereinigung „Lebenshilfe“ (1959) in den 1960er Jahren eingeführt.⁵ Zum einen, um sich begrifflich an die amerikanische Terminologie anzunähern (mental retardation, mental handicap) und um sich, zum anderen, von den als stigmatisierend empfundenen Bezeichnungen (Schwachsinn, Blödsinn usw.) bewusst abzugrenzen (vgl. Opp; Kulig 2006, S. 48). Der historisch wohl älteste Bestimmungsversuch kann unter eine „psychiatrisch nihilistische Sichtweise“ (ebd.) gefasst werden. In der deutschsprachigen Psychiatrie nahm im Jahr 1803 Reil eine Einteilung der kognitiven Einschränkungen vor. Seine „Dreiteilung des Blödsinns“ nimmt in den Grundzügen in der Psychiatrie bis heute bestand⁶ und die Grundpositionen einer derartigen Einschätzung sind offensichtlich:

⁴ Eine umfassende Darstellung über das „Phänomen Geistige Behinderung“ und eine ausführliche Betrachtung der Begriffe „Geist“ und „Bewusstsein“ findet sich in Greving und Gröschke „Geistige Behinderung – Reflexionen zu einem Phantom“ (Greving; Gröschke 2000).

⁵ Heute „Lebenshilfe für geistig Behinderte e.V.“

⁶ So verweisen beispielsweise Opp und Kulig (2006) auf eine Arbeit von Harring aus dem Jahr 1989 und verdeutlichen nach Harring, dass, bis zu einem IQ von 50 partielle Begabungen durch Schule und Ausbildung noch gefördert werden können. Unterhalb dieser Grenze ist die organische Schädigung bestimmend, die Störung lässt

Behinderung ist eine Krankheit, das heisst, dass sie ausschliesslich von einer individualtheoretischen Sichtweise betrachtet wird (ebd.). In ihrer schwersten Ausprägung (nach Reil der äusserste Grad des Blödsinns) wird den betroffenen Personen beinahe jegliche menschliche Eigenschaft abgesprochen. Einer solchen Bestimmung von geistiger Behinderung kann die Pädagogik demnach nicht folgen, da jeglicher Entwicklungsgedanke nicht nur fehlt, sondern per Definition abgelehnt wird (ebd.). Daraus kann konstatiert werden, dass die sonderpädagogische Arbeit bei bestimmten Personengruppen sinnlos wäre, die Pädagogik müsste sich folglich selbst aufgeben.

In einer weiteren Auffassung und Beschreibung von „geistiger Behinderung“ lassen sich heilpädagogische Theorieansätze zusammenfassen, die einer defizitorientierter Betrachtungsweise verhaftet bleiben (ebd., S. 49). Opp und Kulig verweisen im gleichen Werk auf eine Arbeit von Hanselmann aus dem Jahr 1976 und legen die These Hanselmanns, dass mittels besonders aufmerksamer Pflege auf dem Wege der Dressur selbst bei solch dürftigem Seelenleben eine gewissen Entwicklung erreicht werden kann, dar (ebd.). Wenn auch Hanselmann damit der Schritt hin zu einem sonderpädagogischen Entwicklungsgedanken gelingt, bleibt doch seine Auffassung vom „dürftigen Seelenleben“ einer am Mangel orientierten Beschreibung verhaftet.⁷ Auffällig an einer defizitorientierten Betrachtungsweise von geistiger Behinderung ist einerseits die Orientierung an einer nicht exemplifizierten Norm, auf der die Defizitbeschreibung beruht und andererseits die Ausschliesslichkeit der Behauptung, mit der für eine Gruppe von Menschen diese Normabweichung konstatiert wird (ebd.): „Heilpädagogisch betrachtet legitimiert ein derartiger Zugang vor allem eine dauerhafte Besonderung von Personen mit geistiger Behinderung, denn ihr Lern- und Leistungsvermögen und damit letztlich ihre Persönlichkeitsentwicklung ist ja durch die genannten Defizite von vornherein eingeschränkt. Die aus dieser Sicht folgende Besonderung wird sich in einer defizitkompensatorischen Pädagogik niederschlagen und weniger die Potentiale und Fähigkeiten einer geistig behinderten Person zum Ansatzpunkt pädagogischer Bemühungen machen“ (ebd., S. 50).

sich durch pädagogische und medizinische Massnahmen nicht mehr beeinflussen (...). Etwa ein Prozent aller schulpflichtigen Kinder können wegen Oligophrenie nicht eingeschult werden (Opp, Kulig 2006, S. 48).

⁷ Ein solches Verständnis von geistiger Behinderung ist nach wie vor auch in modernen Lehrbüchern der Heilpädagogik vertreten. So verweisen Opp und Kulig (2006) beispielsweise auf das, vor allem in der heilpädagogischen Ausbildung auf Fachschul- und Fachhochschulebene verwendete Lehrbuch von Oy und Sagi aus dem Jahr 1995 und stellen fest, dass nach Oy und Sagi Menschen mit geistiger Behinderung nur vom Nicht-Können her und aus einer stark defektorientierten Sichtweise aus beschrieben werden (vgl. Opp; Kulig 2006, S. 49).

Besonders die betroffenen Personen selbst wehren sich vermehrt gegen eine solche Einstufung und fordern verstärkt ihr Recht auf Selbstbestimmung ein. Aus dem skandinavischen Raum ist in den 1970er Jahren das Postulat der Normalisierung übernommen worden: „Im Verständnis von Normalität, das dem Normalisierungsprinzip unterliegt, geht es auf der Ebene des Lebensstandards um Lebensbedingungen, Rechte, Wahl- und Partizipationsmöglichkeiten, die denen der Nichtbehinderten entsprechen“ (Beck 2001, S. 83). Auf der individuellen Ebene sind die subjektiven Bedürfnisse des Individuums zu respektieren; eine einseitige Anpassung kann also nicht das Ziel sein. Gleichberechtigte Chancen und Entwicklungsbedingungen für Menschen mit einer geistigen Behinderung setzen vielmehr die Verfügung der Betroffenen über notwendige Hilfe und Lebensbedingungen voraus (vgl. Biermann; Goetze 2005, S. 101). Dem Konzept der Normalisierung folgte der weiterführende Empowerment-Ansatz (vgl. Theunissen; Plaute 1995). Übersetzt wird der Begriff des Empowerments mit Selbstbefähigung, Selbstermächtigung oder Selbstbemächtigung im Sinne einer Aneignung politischer Macht und geht auf die Bürgerrechtsbewegung der afroamerikanischen Bevölkerung in den 1950er Jahren in den USA zurück. Demgegenüber ist Selbstbestimmung humanistisch-individualistisch geprägt (vgl. Fornefeld 2009, S. 184).

Theunissen und Plaute nennen als zentrale Faktoren des Empowerment-Konzeptes a) den Rückbezug auf „Selbstverfügungskräfte, vorhandene Stärken und individuelle Ressourcen“; b) die Verbindung „mit einer politisch ausgerichteten Durchsetzungskraft“; c) die Nutzung sozialer Ressourcen der Betroffenen innerhalb ihrer Bezugs- und Randgruppe zum Beispiel durch Organisation von Selbsthilfegruppen und d) eine gewandelte professionelle Praxis, die sich als Dienstleistung für die Betroffenen sieht (Theunissen; Plaute 1995, S. 71ff.). Der Empowerment-Ansatz ist nach Theunissen und Plaute keine „ausschliesslich private Angelegenheit sozial-benachteiligter Menschen, sondern ein sozial-kollektives und gesellschaftlich-konflikt-trächtiges Unternehmen, das auf Veränderung „des Ganzen“ zur Gewinnung von mehr Menschlichkeit (Lebensautonomie, soziale Gerechtigkeit, Demokratie) zielt (ebd., S. 71). Dies wirkt sich letztlich auch auf die helfenden Berufe aus: So gilt es Abschied zu nehmen von der individuumszentrierten Problemsicht, die – wie im Falle der traditionellen Heilpädagogik – „ihre Adressaten allein nur in Begriffen von Mangel und Unfertigkeiten, von Beschädigung und Ohnmacht“ (ebd.) wahrgenommen hat.

Die Diskussionen um den Empowerment-Ansatz lieferten die Grundlagen für die in den 1980er Jahren mehrheitlich eingeleitete Enthospitalisierung im europäischen Raum, das Bemühen, Menschen mit einer geistigen Behinderung selbstbestimmte Lebensmöglichkeiten

ausserhalb von Heimen und Anstalten zu eröffnen. So wurden Selbstbestimmung und Teilhabe zu verbindlichen Leitgedanken des Ausbaus und der Umgestaltung des Behindertensystems. Nach den ersten behindertenpädagogischen Appellen setzte eine breite Selbstbestimmungsdiskussion ein, die anthropologisch, pädagogisch und behindertenpolitisch geführt wurde.⁸

In den Ansätzen der sogenannten Differenz- oder Defizittheorien und der Theorie der geistigen Retardierung wird der Begriff der geistigen Behinderung aus entwicklungspsychologischer Sichtweise erfasst (vgl. Opp; Kulig 2006, S. 50). Die Differenztheorien versuchen geistige Behinderung aus einem als zentral angenommenen Defizit heraus zu verstehen und behaupten, dass die Entwicklung geistig behinderter Personen nach anderen Gesetzmässigkeiten verläuft als die nicht behinderter Menschen: „Bestimmte kognitive Prozesse in der Entwicklung werden nicht durchlaufen, im Ergebnis unterscheiden sich behinderte Menschen und nicht behinderte Menschen in bestimmten Funktionen voneinander. Diese verschieden ausgeprägte Funktionen können schliesslich als ein Hinweis auf ein generelles kognitives Anderssein gedeutet werden“ (ebd.). Entsprechend wird die Entwicklung als begrenzt angesehen. Es werden die wesentlichen Merkmale „nicht nur in der unterschiedlichen Allgemeinintelligenz sondern in spezifischen Eigenarten gesehen, die für unveränderlich gehalten werden und deshalb als typische Merkmale interpretiert werden können“ (Speck 1990, S. 92).

In der Theorie der geistigen Retardierung wurde die entgegengesetzte Annahme hinsichtlich der psychologischen Entwicklung von Menschen mit geistiger Behinderung formuliert. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Entwicklung prinzipiell gleich wie bei Menschen ohne Behinderung verläuft, nur ist sie erheblich verzögert. In seiner modernen Ausgestaltung ist dieser Ansatz zur so genannten Entwicklungstheorie ausgebaut worden: „Es wird davon ausgegangen, dass die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung der Entwicklung von Kindern ohne Behinderung entspricht. Allerdings wird darauf verwiesen, dass die Entwicklung langsamer verläuft und früher zu einem Abschluss kommt“ (ebd.). Betrachtet man die Unterschiede in der kognitiven Entwicklung von Kindern mit und ohne geistige Behinderung, so zeigen Kinder mit geistiger Behinderung häufig „ein länger dauerndes

⁸ Nach Fornefeld (vgl. Fornefeld 2000) interpretiert die behindertenpädagogische Reflexion auch gegenwärtig Selbstbestimmung anthropologisch, pädagogisch, ethisch und politisch. Seit einigen Jahren ist das Leitprinzip Selbstbestimmung jedoch selbst in Kritik geraten, weil sie zu einem Leitbegriff geworden ist, mit dem sich erneut Ausgrenzungsstrategien in der postmodernen Gesellschaft rechtfertigen lassen (vgl. Fornefeld 2009, S. 184).

Schwanken zwischen einem einfachen und einem komplexen Verständnis (...). Es scheint demnach, dass bei Menschen mit einer geistigen Behinderung die Spuren früherer Entwicklungsstufen tiefer eingeprägt sind und länger bestehen bleiben, so dass es beim Übergang auf ein höheres Niveau leichter und häufiger zu einem Rückfall auf das niedrigere Niveau kommt“ (Opp; Kulig 2006, S. 50). Diese vorgenommene Differenzierung zwischen Lebensalter und Entwicklungsalter⁹ birgt stets die latente Gefahr einer dauerhaften „Infantilisierung von Menschen mit geistiger Behinderung“ (ebd.). Beide Theorieansätze haben sich in ihrer Reinform bis heute nicht bestätigt. Es gibt keine überzeugenden Hinweise auf ein „generelles kognitives Anderssein“ (ebd.) von geistig behinderten Menschen, ebenso wenig wie es stichhaltige Argumente für einen generell verzögerten Entwicklungsverlauf gibt. In moderneren entwicklungspsychologischen Ansätzen wird im Gegensatz zu den weiter oben erwähnten Theorien Entwicklung stärker als ein lebenslanger Prozess gesehen, der sich in steter Wechselwirkung zwischen endogenen und exogenen Faktoren vollzieht (ebd.).

In der Empfehlung der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates wird in den 1970er Jahren geistige Behinderung wie folgt definiert: „Als geistig behindert gilt, wer infolge einer organisch-genetischen oder anderweitigen Schädigung in seiner psychischen Gesamtentwicklung und seiner Lernfähigkeit so sehr beeinträchtigt ist, dass er voraussichtlich lebenslanger sozialer und pädagogischer Hilfen bedarf. Mit den kognitiven Beeinträchtigungen gehen solche der sprachlichen, sozialen, emotionalen und motorischen Entwicklung einher“ (Zit. in Bleidick 1998, S. 62). In dieser Definition werden die folgenden Beschreibungsmerkmale geistiger Behinderung erwähnt: Beeinträchtigung der allgemeinen seelischen Entwicklung, der Lernfähigkeit, einzelner psychischer Funktionen, vor allem kognitiver, in deren Folge sprachliche, soziale, emotionale und motorische Funktionen beeinträchtigt werden, sowie der Bedarf an lebenslanger sozialer und pädagogischer Hilfestellung. Geistige Behinderung wird hier nach Mühl „als komplexes Phänomen verstanden, das unterschiedliche Bereiche berührt“ (Mühl 2000, S. 48). In der Formulierung „mit den kognitiven Beeinträchtigungen gehen solche der sprachlichen, sozialen, emotionalen und der motorischen einher“, wird die Wichtigkeit kognitiver Beeinträchtigung angedeutet. Nach Mühl manifestiert sich geistige Behinde-

⁹ So wurde zum Beispiel in der Lizentiatsarbeit „Geistige Behinderung und Religiosität“ anschaulich und umfassend die Gefahren, welche durch eine Differenzierung zwischen Lebensalter und Entwicklungsalter von Menschen mit geistiger Behinderung entstehen können, anhand der religiösen Entwicklung von Menschen mit geistiger Behinderung erläutert (Müller 2008).

rung „offensichtlich zunächst in einer Retardierung im kognitiven Bereich“ (ebd., S. 49). Diese Sichtweise rückte vor allem mit der Herausarbeitung des Intelligenzbegriffs in den Vordergrund der Betrachtungen.¹⁰

Der Begriff der Intelligenz nimmt in den Definitionen der WHO und der American Association on Mental Deficiency (AAMD)¹¹ einen hohen Stellenwert ein: „Der Begriff der geistigen Behinderung bezieht sich auf eine unterdurchschnittliche allgemeine Intelligenz, die während der Entwicklungsperiode entsteht und mit einer Beeinträchtigung des adaptiven Verhaltens verbunden ist“ (Steinhausen 2002, S. 48). Nach der klinisch-diagnostischen Klassifikation wird geistige Behinderung unter den diagnostischen Kriterien der Intelligenzminderung definiert (F7) und im Weiteren in leichte Intelligenzminderung (F70) bis zu schwerster Intelligenzminderung (F73) unterteilt: „Eine Intelligenzminderung ist eine sich in der Entwicklung manifestierende, stehen gebliebene oder unvollständige Entwicklung der geistigen Fähigkeiten, mit besonderer Beeinträchtigung von Fertigkeiten, die zum Intelligenzniveau beitragen, wie zum Beispiel Kognition, Sprache, motorische und soziale Fähigkeiten. Eine Intelligenzminderung kann allein oder zusammen mit einer anderen psychischen oder körperlichen Stö-

¹⁰ Der zu Beginn des 20. Jahrhunderts erstmals umfassend formulierte Intelligenzbegriff von Alfred Binets wurde 1912 von William Stern durch die Einführung des Intelligenzquotienten (IQ) weiterentwickelt. Stern schlug vor, den Quotienten aus Intelligenzalter und Lebensalter zu errechnen und damit ein „Entwicklungsmass der Intelligenz“ zu bilden. Später wurde diese Rechnung mit 100 multipliziert. Diese Rechnung darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass bereits Stern klar war, dass die Intelligenzentwicklung im Gegensatz zum Lebensalter nicht gleichmässig fortschreitet, sondern in der früheren Kindheit rasch und später langsam verläuft, bis sie schliesslich, was dazumal angenommen wurde, zum Stillstand kommt. Dies war der Grund für den Vorschlag des IQ, aber auch die Wurzel der Erkenntnis, dass selbst der IQ kein unbedingt konstanter Ausdruck von Vorsprüngen und Rückständen sein muss. Die sogenannten Binet-Tests werden auch heute noch relativ oft verwendet. Dabei ist jedoch zu bedenken, dass der, aufgrund des Tests bestimmte IQ kein Standardwerk ist, sondern „ein Quotient aus einem Mass für intellektuelle Entwicklung, resultierend aus dem Intelligenzalter und dem Lebensalter“ (vgl. Bundschuh 1999, S. 29ff.).

¹¹ Die Definition der AAMD lautet: „Retardation is a disability characterized by significant limitations both in intellectual functioning and in adaptive behaviour as expressed in conceptual, social and practical adaptive skills“ (AAMD 1992). Die Definition der AAMD verzichtet, im Gegensatz zu der Definition in der Empfehlung der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates (1974), auf eine Festlegung hinsichtlich der Ursachen der geistigen Behinderung. Hervorzuheben ist zum einen, dass sich in beiden Definitionen die Beurteilung auf beobachtbares Verhalten stützt. Zweitens wird neben der niedrigen Intelligenzleistung bzw. der kognitiven Beeinträchtigung ein wichtiges weiteres Kriterium genannt, nämlich das des sozialen Verhaltens. Während in der deutschen Definition mit Vorsicht eine Prognose formuliert wird, verzichtet die amerikanische Definition völlig auf prognostische Aussagen.

rung auftreten“ (ICD-10 2000, 254ff.). In Anlehnung an diese Klassifikation stellt geistige Behinderung für Steinhausen „eine Sammelbezeichnung für eine Vielzahl ätiologischer sehr unterschiedlicher Minderungen der Intelligenz dar (Steinhausen 2002, S. 48).

Das Niveau der kognitiven Entwicklung wird mit Hilfe von Intelligenztests oder Intelligenzskalen eingeschätzt. Am weitesten verbreitet ist die von der WHO und der AAMD vorgenommene Einteilung nach dem Grad der Intelligenzminderung beruhend auf dem Intelligenzquotienten. Dabei wird eine Unterteilung in vier Schweregraden anhand von IQ Stufen benutzt.¹² Diese diagnostische Sichtweise auf den Begriff der geistigen Behinderung ist sehr stark an Defiziten ausgerichtet und wird/wurde in der Fachliteratur häufig unter dem Gesichtspunkt einer sehr einseitigen Betrachtungsweise diskutiert. Eine Kategorisierung nach dem beschriebenen Klassifikationssystem geht immer von einem statischen, unveränderlichen Intelligenzkonzept aus. Tatsächlich ist Intelligenz jedoch ein dynamisches Merkmal, das erst in Verbindung mit anderen Personenmerkmalen und Kontexten aussagekräftig wird. So erwähnen Biermann und Goetze, dass „die Kategorisierung nach der Erziehbarkeit Erwartungen hinsichtlich der Bildungsgrenzen setzt, die im Einzelfall im Sinne einer self-fulfilling prophecy zurückwirken können, da, nach entsprechender Zuweisung zu einer Gruppe, ein eingeschränktes Bildungsangebot erfolgen könnte, das nicht über die zugewiesene Stufe hinausgeht“ (Biermann; Goetze 2005, S. 103). Die Grenzen der Bildungsfähigkeit werden somit oft durch die Terminologie vorweg festgelegt und Bezeichnungen der Unterkategorien zu eng ausgelegt. Zwei wesentliche Kriterien richten sich nach Speck gegen diese Art von Tests: „Zum einen wird bezweifelt, ob Intelligenz tatsächlich als ein rein personenimmanentes Merkmal betrachtet werden kann, das sich unabhängig von Schicht, Milieu, Bildungsanreizen und anderen sozialen Faktoren entwickelt und damit mit einem Intelligenztest adäquat erfassbar ist; zum anderen wird dem Test vorgeworfen, er messe nur eine bestimmte Art von Intelligenz (Fähigkeit des logischen Denkens, sprachliche Kompetenzen, Folgerichtigkeit) und lasse andere Arten der Intelligenz aussen vor“ (Speck 1991, S. 125f.).

Die bisherigen Ausführungen, den Begriff der geistigen Behinderung aus medizinischer, psychiatrischer, psychologischer (diagnostischer), (heil-)pädagogischer und entwicklungs-

¹² - Leichte Intelligenzminderung: IQ zwischen 50 und 69
- Mittelgradige Intelligenzminderung: IQ zwischen 34 und 49
- Schwere Intelligenzminderung: IQ zwischen 20 und 34
- Schwerste Intelligenzminderung: IQ unter 20 (vgl. ICD-10, S. 254ff.)

psychologischer Sichtweise zu betrachten, zeigen die Bandbreite der Bestimmungsversuche von geistiger Behinderung. Allen diesen Bestimmungsversuchen gemeinsam ist jedoch eine Orientierung an fehlenden oder gering ausgeprägten Fähigkeiten der Menschen, die als geistig behindert gelten sollen. Die soziologischen Theorien, welche in ihrer Gemeinsamkeit Behinderung primär als eine gesellschaftliche Konstruktion betrachten, versuchen, den Fokus vermehrt auf die vorhandenen Fähigkeiten zu richten. In Kapitel 2.1.3 wurde unter dem allgemeinen Begriff der Behinderung auf die namhaftesten soziologischen Theorien eingegangen. Im folgenden Kapitel wird, im Sinne der Eingrenzung und des weiteren Verständnisses der vorliegenden Arbeit, näher auf den Begriff der geistigen Behinderung aus einer materialistischen und kritisch-konstruktiven Perspektive eingegangen.

2.2.2 Materialistische und kritisch-konstruktive Perspektive von geistiger Behinderung

Seit Ende der 1960er Jahre gewinnt die Kritik an einer, nach dem medizinischen Modell orientierten Heil- und Sonderpädagogik vermehrt an Bedeutung und spitzte sich 1996 in der Aussage Feusers: „Geistigbehinderte gibt es nicht!“ (vgl. Feuser 2000) zu. Wurde in den Anfängen der 1970er Jahren diese Position im Wesentlichen von Vertretern der materialistischen Behindertenpädagogik postuliert, so kann gegenwärtig festgestellt werden, dass diese Sicht von Behinderung allgemein anerkannt ist. „Gerade auch im Bereich der Arbeit mit geistig behinderten Menschen scheint diese Entwicklung der Sonderpädagogik besonders deutlich zu sein. So wurde zum Beispiel von dem Bundesverband Lebenshilfe eben wegen diesem kategorialen Wandel die Bezeichnung von „geistig Behinderte“ in „Menschen mit geistiger Behinderung“ geändert und gleichzeitig eine Abkehr von der Orientierung an der Förderung der Klientel hin zur Nutzerorientierung vollzogen“¹³ (Greving; Gröschke 2000, S. 180).

Auf dem Hintergrund der materialistischen und kulturhistorischen Schule der Psychologie argumentiert Jantzen in „Geistige Behinderung ist kein Phantom“ (Jantzen 2000, S. 166ff.) nachdrücklich gegen jeden biologischen Determinismus und Reduktionismus, die auf eine ideologische Naturalisierung sozialer Verhältnisse hinauslaufen: „Ohne Zweifel hat der Begriff der geistigen Behinderung eine rassistische Dimension. Behinderte Menschen (...) standen und stehen im Visier einer Betrachtungsweise, die soziale, geographische, nationale Un-

¹³ Doch scheint nach Greving und Gröschke diese beschriebene Entwicklung im theoretischen Detail problematisch zu sein: „Unter der Oberfläche der allseitigen Zustimmung zu den politisch bestimmenden Begriffen dieser Wandlung sind auch weiterhin wichtige pädagogische Differenzen versteckt, einige dieser Positionen können sogar direkte Rückschritte gegenüber den eigentlich gewollten Zielen bedeuten“ (Greving; Gröschke 2000, S. 180f.).

terschiede ebenso wie individuelle Differenzen auf Natur reduziert. Diese Natur wurde in Differenz zum weissen Durchschnittsmenschen männlichen Geschlechts als minderwertig bestimmt“ (ebd., S. 166f.). Die Differenz wurde somit „auf äussere Zeichen reduziert, die bestimmte sozialpolitische (sozialpädagogische, behindertenpädagogische usw.) Programme verlangten“ (ebd., S. 167). Das dieser Definition unterlegene Subjekt wird zum „beherrschten Objekt mit reduziertem Rechtsstatus. Vernunft, als Voraussetzung Rechtssubjekt zu sein, wird mit Verweis auf Natur abgesprochen. Die Wahrnehmung der wohlverstandenen Interessen des Individuums, soweit dieses überhaupt in dieser Hinsicht als berücksichtigungsfähig wahrgenommen wird, verlagert sich in die Ermächtigung zur Behandlung von Betreuung (...)“ (ebd.). Geistige Behinderung, nach Jantzen, gibt es nicht im Sinne einer individuellen Eigenschaft, wohl aber die soziokulturell und sozialpolitisch bedingte geistige Behinderung einer optimalen psychosozialen Entwicklung. Kritische Rekonstruktion des Begriffs von geistiger Behinderung muss, so Jantzen wesentlich „kritische, sozialwissenschaftliche Analyse und Rekonstruktion gesellschaftlicher Verhältnisse bedeuten“ (ebd.).

Feuser entwickelt im Rahmen einer naturhistorischen und naturphilosophischen Begründung eine Integration der, in der materialistischen Philosophie und Erkenntnistheorie wesentlichen Begriffe „Geist“ und „Gehirn“ (Feuser 2000, S. 141ff.). Die zu Grunde liegende monistische Weltansicht und das daraus resultierende Menschenbild überwinden die traditionelle cartesiansche Aufteilung der Wirklichkeit in Subjekt versus Objekt sowie Materie und Geist. Der Paradigmawechsel „vom Sein zum Werden“ führt ihn zur Aussage: „Es gibt in der Evolution keine Pathologie, sondern nur eine Entwicklungslogik“ (ebd., S. 143). Geistige Behinderung als Kategorie und als klassifizierende Diagnose ist ein „Artefakt“, „eine Projektion“ (ebd., S. 149). „Geistige Behinderung gibt es nicht!“, sondern nur „unter ihren Bedingungen effiziente lernende, logisch denkende und kompetent handelnde Menschen“ (ebd.). Diese gesellschaftlich verursachte Zuschreibung einer Andersartigkeit als Stigmatisierung und daraus resultierende Isolation¹⁴ sorgen dafür, dass ein „Typus“ geistig behinderter Mensch als der grundsätzlich Andere, als Mensch ausserhalb gesellschaftlicher Normalität, betrachtet wird. So konstatiert Feuser: „Es ist die Frage nach unserem Verständnis der am anderen Menschen wahrgenommenen „psychopathologischen“ Probleme; im Sinne von Basaglia die nach dem Verhältnis von gesellschaftlicher Praxis und Menschenbild. Folglich geht es nicht um die Verhaltensweisen des einzelnen Menschen, sondern um die Verhältnisse zwischen den Verhaltensweisen, mithin um ihre kollektive Sinnhaftigkeit und Funktion in unserer Wahrnehmung, in unse-

¹⁴ Auf den Begriff der „Isolation“ wird unter Kapitel 6.2 näher eingegangen

rem Denken und Handeln (ebd., S. 150).

Nach dieser Ergänzung des Begriffs der geistigen Behinderung um die materialistische und kritisch-konstruktive Sichtweise wird deutlich, dass Behinderung „nicht als naturwüchsig entstandenes Phänomen betrachtet werden kann. Sie wird sichtbar und damit als Behinderung erst existent, wenn Merkmale und Merkmalskomplexe eines Individuums aufgrund sozialer Interaktion und Kommunikation in Bezug gesetzt werden zu gesellschaftlichen Minimalvorstellungen über individuelle und soziale Fähigkeiten. Indem festgestellt wird, dass ein Individuum aufgrund seiner Merkmalsausprägung diesen Vorstellungen nicht entspricht, wird Behinderung offensichtlich, sie existiert als sozialer Gegenstand erst von diesem Augenblick an“ (Jantzen 1992, S. 18). Der Begriff der geistigen Behinderung wird in der vorliegenden Arbeit vorläufig unter diesem, von Jantzen definierten Begriffsverständnis verstanden und in der weiteren Arbeitsentwicklung präzisiert.

2.3. Der Begriff der Arbeit

2.3.1 Etymologie des Begriffs der „Arbeit“

Der Urstamm des Wortes „Arbeit“ wird im Indogermanischen „orbho“ gesehen und lässt sich mit „verwaist“, „Waise“ übersetzen. Vom selben Wortstamm lassen sich auch die Wörter „arm“ und „Erbe“ ableiten. „Orbho“ bezeichnet ein verlassenes Kind, das sich seinen Lebensunterhalt durch harte, körperliche Arbeit selbst verdienen muss. Das Wort „Arbeit“ in seiner Ursprünglichkeit bezieht sich demnach nicht auf eine bestimmte Tätigkeit, sondern auf den sozialen Status einer Person. Aus dem germanischen Wort „arbejo“ entstand das mittelhochdeutsche „Ar(e)beit“, das mit Mühsal, Bedrängnis und Not übersetzt werden kann (vgl. Kreft; Mielenz 1996). Eine andere Ursprungslinie verweist auf das lateinische Wort „arvum“, „arva“ der gepflügte Acker.

2.3.2 Der Arbeitsbegriff im Zeitalter der Industrialisierung

Rousseau (1712-1778) trifft im 18. Jahrhundert eine prinzipielle Unterscheidung zwischen dem sorglosen Leben im Naturzustand und der Arbeit. Hoffmann (2007) zitiert Rousseau wie folgt: „Wer ausserhalb der Gesellschaft lebt schuldet niemandem etwas und hat das Recht, zu leben, wie es ihm gefällt. In der Gesellschaft aber lebt er notwendigerweise auf Kosten der Anderen: er schuldet ihnen Arbeit als Preis für seinen Unterhalt. Das gilt ohne Ausnahme. Arbeiten ist also eine unerlässliche Pflicht des Menschen innerhalb der Gesellschaft“ (Hoff-

mann 2007, S. 101). Arbeit erscheint als naturhafte Notwendigkeit als moralische Verpflichtung oder abzutragende Schuld. Lange Zeit über galt „Arbeit“ als ein für die Mehrzahl der Menschen unvermeidliches Übel und wurde mit „Mühsal“ und „Plage“ gleichgesetzt. Darüber hinaus gibt sie dem Leben keinen tieferen Sinn. Sie ist weder Selbstzweck noch hat sie einen besonderen sittlichen Wert (ebd., S. 102). Die positive Wertschätzung der Arbeit ist ein Merkmal neuzeitlichen Denkens und hängt eng mit der Entstehung der „Protestantischen Ethik“ von Max Weber zusammen: Galt Arbeit noch in der spätmittelalterlichen Scholastik als eine Naturnotwendigkeit, die sittlich ähnlich indifferent behandelt wurde wie das Essen oder Trinken, so trifft man in den Schriften Luthers (1483-1546) auf ein neues Arbeitsethos: Nach Hoffmann fasste Luther die weltliche Berufsarbeit im wörtlichen Sinne als Berufung auf – als eine an jeden einzelnen Menschen herangetragene Lebensaufgabe, die er als göttliche Fügung hinzunehmen hat (ebd.). Die Auffassung, dass das Leben erst durch Arbeit einen Sinn erhält, kam erst im 16. Jahrhundert mit den protestantischen Bewegungen zum Durchbruch. Die prinzipielle Unterscheidung zwischen Leben und Arbeit begann sich allmählich aufzulösen (ebd.).

2.3.3 Der Arbeitsbegriff im Verständnis von Marx (1818-1883)

Mit der Dialektik des 19. Jahrhunderts erreichte das neuzeitliche Arbeitsdenken seinen Höhepunkt. Beispielhaft dafür sind der Arbeitsbegriff und das Menschenbild bei Karl Marx (1818-1883), welche er insbesondere im „Kapital“ (Marx; Engels 2006/1867) heraus gearbeitet hat. Im 1. und 5. Kapitel des Bandes 1 werden die allgemeinen Bestimmungen des Arbeitsprozesses vorgenommen und zunächst unabhängig von jeder gesellschaftlichen Form erörtert (vgl. Jantzen 1992, S. 20). Marx definiert Arbeit „als einen Prozess zwischen Mensch und Natur, ein Prozess, worin der Mensch seinen Stoffwechsel mit der Natur durch seine eigene Tat vermittelt, regelt und kontrolliert“ (Marx; Engels 2006, S. 208). In der körperlichen Organisation der Individuen als Lebewesen und ihrem dadurch begründeten Verhältnis zur Natur sah Marx die erste zu konstatierende Voraussetzung der Menschheitsgeschichte, von der jede Theorie der gesellschaftlichen Arbeit auszugehen habe (vgl. Hoffmann 2007, S. 103). Zugleich zielt der Arbeitsprozess auf die Erstellung von Produkten, die einen Zweck für den Produzenten haben (ökonomisch: Gebrauchswert). Dabei erlischt der Prozess der Arbeit im Produkt. In Anlehnung an Marx hält Hoffmann fest: „Die Arbeit hat sich mit ihrem Gegenstand verbunden. Sie ist vergegenständlicht und der Gegenstand ist verarbeitet“ (ebd., S. 212). Zugleich verändert der Arbeiter auch sich selbst, indem er seine allgemeinen menschlichen Möglichkeiten den Spezifika des jeweiligen Arbeitsprozesses unterwirft und sich dabei über

das Werkzeug den Gegenstand und über den Gegenstand das Werkzeug aneignet. Somit entwickelt er in diesem Wechselverhältnis entsprechende Tätigkeitsformen und baut neue Fähigkeiten auf (vgl. Jantzen 1992, S. 20). Marx konzipierte den Arbeitsbegriff zunächst in einem physiologischen Sinn. Seine naturalistische Definition mündete in den Begriff der „menschlichen Arbeitskraft“ als Kraftüberschuss, der nicht nur die Produktion des eigenen Lebens gewährleistet, sondern darüber aus auch im Stande ist, Mehrarbeit zu leisten (vgl. Hoffmann 2007, S. 104).

Sowohl Marx wie auch Engels prägten massgeblich den Begriff der „kapitalistischen Produktionsweise“ bzw. des „Kapitalismus“ (vgl. Marx; Engels 2006/1867). Unter Kapitalismus verstehen sie eine Wirtschaftsordnung, die sich durch Privateigentum an Produktionsmitteln, durch Produktion für einen den Preis bestimmenden Markt beständiger Profitmaximierung und durch den Widerspruch zwischen Lohnarbeit und Kapital auszeichnet. Nach Marx verändert sich im Übergang vom Feudalismus zum Kapitalismus zwar die gesellschaftliche Produktionsweise bedeutend, doch behält sie ihren Klassencharakter¹⁵ bei. Marx beschreibt die kapitalistische Gesellschaft als Gesellschaft des Elends, der Ausbeutung und der Entfremdung (ebd., S. 208f.). Aufbauend auf den Theorien von Adam Smith (1723-1790) und David Ricardo (1772-1828) interpretiert Marx die Arbeitswerttheorie neu und formuliert sie um zu einer „Arbeitswertlehre“, mit deren Hilfe er die Ausbeutung des Proletariats durch das Kapital zu beschreiben versucht.

Hoffmann (2007) verweist auf eine Arbeit von Arendt aus dem Jahr 1999 und hält fest: „Die von Marx prophezeite Entwicklung der menschlichen Produktivkräfte auf einen Zustand des gesellschaftlichen Überflusses hin, der die Geschichte der Klassenkämpfe beendet und die schmerzhaft Reproduktion des individuellen Lebens aufgehen lässt im kollektiven Lebensprozess einer vergesellschafteten Menschheit untersteht in Wahrheit keinem anderen Gesetz und ist an keine andere Notwendigkeit gebunden als an das uralte Gebot „Seid fruchtbar und

¹⁵ Marx definiert zwei Hauptklassen der Gesellschaft: Einerseits die „Bourgeoisie“ bzw. die „Klasse der Kapitalisten“, welche die zur Produktion notwendigen Produktionsmittel besitzen und die heute im Allgemeinen „Arbeitgeber“ genannt werden. Diese Klasse setzt Marx mit der „herrschenden Klasse“ gleich, nach deren Interessen die Gesellschaft strukturiert ist und deren Gedanken die öffentlichen Meinungen und Ideologien bestimmen. Andererseits das „Proletariat“, die Klasse der Arbeiter, die keine eigenen Produktionsmittel besitzen und deshalb gezwungen sind, Lohnarbeit zu verrichten, um ihre Lebensbedürfnisse befriedigen zu können. Eine dritte Klasse ist das Kleinbürgertum, die Klasse der Kleinunternehmer und Selbständigen. Diese Klasse wird nach Marx jedoch vom Großbürgertum zunehmend verdrängt und letztlich ins Proletariat hinabgedrängt (vgl. Marx, Engels 2006, S. 911ff.)

mehret Euch!“ (...). Damit hat Marx die moderne Theorie der Arbeit wieder in Einklang mit einer der ältesten Erfahrungen der Menschheit gebracht: dass die Mühsal der Arbeit und die Mühsal des Gebärens ein und dasselbe sind“ (Hoffmann 2007, S. 104). Das von Marx prophezeite „Ender der Geschichte“ im Kommunismus war mit der Hoffnung verbunden, diese doppelte Mühsal durch eine Gesellschaftsordnung abzuschaffen, in der das Leben der Menschen nicht mehr durch ihre begrenzten Interessen als Einzelwesen und Privatpersonen bestimmt wurde, sondern durch die bewusste Teilhabe an dem unendlichen Wachstumsprozess der menschlichen Gattung (ebd.).

2.3.4 Die Wandlung des Arbeitsbegriffs seit dem 2. Weltkrieg bis in die Gegenwart

Während der Zeit des Nationalsozialismus wurde der Arbeitsbegriff stark ideologisiert. Arbeit war ein zentraler Bezugspunkt in der nationalsozialistischen Volksgemeinschaft. Bezeichnend waren hierfür militante Wortschöpfungen wie "Arbeitsfront", "Arbeitsschlacht" sowie die Wiedereinführung und Umdeutung des 1. Mai zum Feiertag der nationalen Arbeit. Völlig pervertiert wurde der Arbeitsbegriff mit dem Eingangsspruch der Konzentrationslager "Arbeit macht frei". Ende der 1950er Jahre proklamierte Hannah Arendt (1999) die These "von der Arbeitsgesellschaft, der die Arbeit ausgeht", welche im Zuge der Wirtschaftskrisen Mitte und Ende der siebziger Jahre, mit der verbundenen Zunahme der Arbeitslosigkeit, sehr populär wurde.

Arbeit im gegenwärtigen Verständnis meint vor allem Berufsarbeit, also erwerbliche Tätigkeit in einem professionellen Verhältnis, das eine Ausbildung voraussetzt und sich von „Laienarbeit“ unterscheidet.¹⁶ Nach Oelkers (2007) erlangt Arbeit gegenwärtig eine hohe Bedeutung und dies nicht allein wegen des Lohns, sondern auch wegen der Tätigkeit an sich: „Arbeit hat auch einen sozialen Wert; wer keine Arbeit hat, erlebt scharfe Formen der Ausgrenzung, die mit keinem Grundeinkommen der Welt auszugleichen sind“ (Oelkers 2007, S. 2). Arbeit kann somit ein bedeutsamer Faktor für psychische und physische Beeinträchtigungen sein. Ein Verlust der Erwerbsmöglichkeit zieht nicht selten bei den Betroffenen leichte bis schwerwiegende psychische Konsequenzen nach sich.¹⁷

Erwerbstätigkeit erlangt in der heutigen Gesellschaft einen immer höheren zentralen Stellenwert in der Lebensplanung und Lebensgestaltung (vgl. von Rosenstiel 2001). Neben einem glücklichen Privatleben steht ein interessanter und befriedigender Beruf an der Spitze der

¹⁶ Eine Unterscheidung der Begriffe „Erwerbsarbeit“ und „unentgeltliche Arbeit“ würde an dieser Stelle den Umfang der vorliegenden Arbeit sprengen.

¹⁷ Weitere Ausführungen hierzu siehe Wacker & Kolobkova 2000

Wünsche einer Vielzahl von Menschen. Berufliche Arbeit und beruflicher Erfolg werden, neben ihrer ökonomischen Funktion als eine wichtige Quelle von Wohlbefinden und Lebenszufriedenheit genannt (ebd.). Darüber hinaus wird in Zukunft kaum noch jemand lebenslang in einem Beruf arbeiten. Berufe werden ihren geschlossenen Charakter zunehmend verlieren und die professionelle Arbeit vollzieht sich zunehmend in Projekten, also zeitlich und materiell befristeten Aufgaben. Die Idee der langjährigen und unspezifischen Ausrüstung mit Wissen wird damit verstärkter in Frage gestellt. Mit der Überwindung mechanischer Rationalität sind weitgehende Folgen verbunden, deren wichtigste die ständige Neugestaltung von Arbeit durch Lernen ist. Verbunden damit ist die Auflösung fixer Arbeitszeiten, die Minimierung arbeits- und lernfreier Zeiten sowie die Erweiterung der individuellen Lernverantwortung. Heutige Karrieren durchlaufen immer weniger vorgegebene Stufen. Die Nachfrage der Zukunft gilt neben den niederschwelligen Tätigkeiten deutlich bei Beschäftigungen mit breiter Kompetenz, die während der beruflichen Lebensplanung vielfach wechseln können. Daraus resultiert ein verändertes Verhältnis von Arbeit und Lernen: „Wenn man überhaupt noch von Berufen sprechen kann, so ist Lernen nicht mehr nur die Vorbereitung darauf, sondern die Grundlage der Berufstätigkeit selbst“ (Oelkers 2007, S. 5).

2.3.5 Ausblick

2.3.5.1 Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft (Rifkin 2004)

Rifkin propagiert in „Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft. Neue Konzepte für das 21. Jahrhundert“ (Rifkin 2004) eine dritte industrielle Revolution, deren Beginn sich bereits nach dem Zweiten Weltkrieg vollzog. Ihre Auswirkungen auf das Wirtschaftsleben machen sich heute bemerkbar: Mit den richtigen Programmen ausgestattet, können Roboter und Computer alle möglichen Planungs-, Steuerungs- und Verwaltungsabläufe übernehmen und Produktionsabläufe von der Gewinnung der Rohstoffe bis hin zur Vermarktung und Verteilung der Endprodukte und Dienstleistungen überwachen. Zum ersten Mal in der Geschichte wird die menschliche Arbeitskraft aus dem Produktionsprozess verbannt. Der Autor prognostiziert, dass in weniger als einem Jahrhundert die industrielle „Massenbeschäftigung“ in allen entwickelten Ländern der Welt der Vergangenheit angehören wird. Eine neue, leistungsfähigere Generation von Computer- und Informationstechnologien verändert die Arbeitswelt massgeblich (ebd., S. 24ff.). Die Hoffnung, dass durch die modernen Technologien nicht nur Arbeitsplätze vernichtet, sondern auch geschaffen werden, wird sich nicht erfüllen. Um zu erreichen, dass die Produktivitätszuwächse der Dritten industriellen Revolution gerechter verteilt werden, wird es einer neuen gesellschafts-übergreifenden politischen Bewegung bedürfen. Da Wirtschaft und

Staat nicht mehr imstande sind, die wichtigsten Bedürfnisse der Bevölkerung zu erfüllen, müssen an ihrer Stelle lebensfähige Gemeinschaften treten. Hier ortet Rifkin den Dritten Sektor als tragende gesellschaftliche Kraft, die zur Grundlage eines neuen Gesellschaftsvertrages werden könnte (ebd., S. 37ff.). Der dritte Sektor umschliesst gemeinnützige Tätigkeiten im Bereich der Sozialarbeit und im Gesundheitswesen, aber auch in Bildung, Wissenschaft, Kunst, Kirche, Sport und Recht. Das Weltbild des Dritten Sektors bietet uns „ein bitter notwendiges Gegenmittel gegen den Materialismus des industriellen Denkens“ (ebd., S. 38).¹⁸

2.3.5.2 Die Risikogesellschaft (Beck 1986)

Die Kontinuität des bisherigen standardisierten Vollbeschäftigungssystems mit seinen tragenden Säulen Betrieb, Arbeitsplatz, Beruf und Lohnarbeit wird von Beck äusserst bezweifelt (vgl. Beck 1986). Mit den informationstechnologischen, aber auch sozialen und rechtlichen Modernisierungsschüben bekommt das Beschäftigungssystem eine völlig neue Verfassung. Die Norm von einer lebenslangen Ganztagsarbeit wird durch verschiedene Formen arbeitszeitlicher Flexibilisierungen aufgebrochen. Der Lebensschwerpunkt verlagert sich nach Beck vom Arbeitsplatz und Betrieb in die Gestaltung neuer Lebensformen und Lebensstile, wobei die Gefahr der Privatisierung von gesundheitlichen und psychischen Risiken der Arbeit keineswegs übersehen wird: „Die Arbeitsschutznormen entziehen sich in dezentrale Arbeitsformen öffentlicher Kontrolle und die Kosten für ihre Übertretung oder Einhaltung werden auf die Arbeitenden abgewälzt. Flexible, plurale Formen von Unterbeschäftigung breiten sich aus, unterhöhlen das bekannte Beschäftigungssystem und verdrängen es immer mehr. Es entsteht ein eigener Arbeitsmarkt der Risikogesellschaft, der sich zugunsten des klassisch industrie-gesellschaftlichen Arbeitsmarktes immer mehr ausbreitet. Die Arbeitslosigkeit verschwindet scheinbar, taucht aber in risikoreichen Formen der Unterbeschäftigung wieder auf“ (ebd., S. 146f.). Grenzen zwischen Arbeit und Nichtarbeit werden nach Beck fließend. Parallel zu Lebensabschnitten von Arbeitslosigkeit tritt Unterbeschäftigung als neue Form in das zukünftige Beschäftigungssystem ein. Dem Risiko der Arbeitslosigkeit und der Unterbeschäftigung sind jene Personen am meisten ausgesetzt, die ohnehin schon zu den benachteiligten Gruppen ge-

¹⁸ Ein weiterer Vorschlag des Autors sind Zeitdollar-Projekte (Rifkin, 2004, S. 44ff.). Es handelt sich dabei um eine Parallelwährung, wo jede Arbeitsstunde unabhängig von ihrer Art und Spezifikation des Geleisteten jeder anderen vergleichbar ist. Für den Zeitdollar kann man wiederum Waren oder Dienstleistungen kaufen. Die Idee dahinter ist, dass in einer sozialen Gemeinschaft jenseits von Gewinnmaximierung die Zeit eines jeden ungeachtet der Art des Geleisteten gleich wertvoll ist. Wichtig ist, zu betonen, dass dabei keinerlei Tausch und Handel stattfindet.

hören. Die individuellen Risikofaktoren bilden aber nach Beck keinen sozialen Lebenszusammenhang, sie verbinden sich nicht zu einer gemeinsamen „Kultur“ (ebd.). Ob der Mangel an Solidarität, wie Beck vermutet, auf die wohlfahrtsstaatliche Enttraditionalisierung sozialer Klassen zurückgeht, kann durchaus in Frage gestellt werden.¹⁹

2.3.5.3 Das bedingungslose Grundeinkommen (Gorz 1984)

Die mikroelektronische Revolution ermöglicht es, wachsende Warenmengen mit immer weniger kapitalproduktiver Lohnarbeit zu produzieren. Dies hat zur Folge, dass immer weniger Lohn ausgeschüttet wird und es zunehmend schwieriger wird, sich ein ausreichendes und festes Einkommen über bezahlte Arbeit zu sichern. Statt „Arbeit zu schaffen“ gilt es für Gorz, alle gesellschaftlich notwendige Arbeit und den gesamten gesellschaftlich produzierten Reichtum zu verteilen (vgl. Gorz 1984). In der Folge muss das Recht auf ein ausreichendes und sicheres Einkommen nicht mehr von einer dauerhaften Arbeitsstelle abhängig gemacht werden. „Was der Kapitalismus künstlich verschmolz, nämlich das Bedürfnis zu wirken, zu werken und von anderen anerkannt zu werden und das Streben nach ausreichendem Einkommen kann wieder voneinander getrennt werden. Im Lebensalltag können sich somit vielfache Aktivitäten gegenseitig ablösen und abwechseln, ohne dass deren Entlohnung und Rentabilität notwendige Bedingung sind (...). Die Arbeitszeit hört schliesslich auf, die gesellschaftlich vorrangige Zeit zu sein“ (Gorz 2000, S. 102). Die von Arbeit befreite Zeit eröffnet Aktivitätsfelder, die der Macht des Kapitals, des Marktes und der Ökonomie entzogen sind. Das von Gorz eingeforderte bedingungslose Grundeinkommen²⁰ soll nicht mehr diejenigen, die es beziehen, zu jeder beliebigen Arbeit unter allen Bedingungen zwingen. Im Gegenteil, es zielt auf die Befreiung von den Zwängen des Arbeitsmarktes. Das Reich der Freiheit als massgebliche gesellschaftliche Zeit scheint das Ziel von Gorzs Multiaktivitätsgesellschaft jenseits der

¹⁹ Beck schlägt ein mit Bürgerarbeit gekoppeltes Bürgereinkommen vor. Er fasst dies jedoch ausdrücklich als einen „ersten Schritt“ des Austritts aus der Arbeitsgesellschaft auf und hebt hervor, dass Bürgerarbeit kein vom Gemeinwesen abgetrennter Sektor, kein Ghetto, kein Armenhaus sein darf: „Wir müssen die übliche Auffassung von Erwerbsarbeit umdrehen und die Bürgerarbeit nicht als die Bedingung für den Bezug eines Bürgereinkommens sehen, sondern gerade umgekehrt, Bürgergeld als Bedingung für das freiwillige, eigenständige Engagement in selbstgewählten Aktivitäten begreifen. Diese sind nicht Mittel zum Geldverdienen, sondern Selbstzweck“ (Beck 1986, S. 148).

²⁰ Das bedingungslose Grundeinkommen ist bei André Gorz ein Teil einer neuen Gesellschaftsform, die er Multiaktivitätsgesellschaft nennt. Dieses sozialistische Gesellschaftskonzept wird als Ausweg aus der Krise der Lohnarbeit gesehen, der die Überwindung des Kapitalismus impliziert. Weitere Ausführungen hierzu siehe in „Wissen, Wert und Kapital. Zur Kritik der Wissensökonomie“ (Gorz 2004).

Lohngesellschaft zu sein (ebd., S. 102ff.). Die Hoffnung, dass die Einführung des bedingungslosen Grundeinkommens die befreite Gesellschaft hervorbringen würde, ist nach Gorz dann illusionär, wenn es nicht „mit einem einlösbaren Recht auf eigene Produktionsmittel die Abhängigkeit vom Arbeitgeber, von den sozialen Bezügen des kapitalistischen Industriesystems und vom Staat beseitigt. Es kann allerdings als Wegbereiter für die Aneignung der Arbeit sein, was voraussetzt, dass sich die Arbeitsmittel herrschaftsfrei aneignen und einsetzen lassen“ (ebd., S. 102).

3 Geschichtlicher Rückblick und historischer Wandel

3.1 Die Institutionalisierung von Menschen mit einer geistigen Behinderung im 19. Jahrhundert mit besonderem Blick auf den deutschsprachigen Raum Europas

Seit Beginn des 19. Jahrhunderts entstanden an verschiedenen Orten in Europa Anstalten für sogenannte „Blödsinnige“, „Kretine“, „Idioten“ oder „Schwachsinnige“.¹ Die wohl erste Unterrichtsanstalt für „blödsinnige Kinder“ wurde um 1820 von dem österreichischen Lehrer Gotthard Guggenmoos (1775-1838) in Hallein bei Salzburg gegründet, die aber schon ein paar wenige Jahre darauf aufgrund fehlender finanzieller Mittel geschlossen werden musste (vgl. Hoffmann 2007, S. 106f.). Der französische Psychiater Guillaume Ferrus (1784-1861) eröffnete 1828 in Paris eine Schule für idiotische Kinder. Seinem Vorbild folgte drei Jahre später Jean-Pierre Falret (1794-1870), der an der Pariser Frauenanstalt Salpêtrière eine ähnliche Abteilung für Kinder und Jugendliche einrichtete. Ebenfalls in der Nähe von Paris wurde von Voisin 1834 das 'Etablissement orthophrenique' gegründet, in welchem idiotische Kinder unterrichtet wurden. Die erste Rettungsanstalt für schwachsinnige Kinder in Deutschland wurde 1835 von Karl Georg Haldenwang (1803-1862) in Wildberg eröffnet. Sie existierte zwölf Jahre lang, bis sie mit der Heil- und Erziehungsanstalt für schwachsinnige Kinder Marienberg zusammengelegt wurde, die 1847 von Carl Heinrich Rösch (1808-1866) eingerichtet worden war. Sowohl Rösch wie auch eine Reihe weiterer Anstaltsgründer folgten dem Vorbild der Guggenbühlschen Heilanstalt für Kretinen und blödsinnige Kinder auf dem Abendberg bei Interlaken in der Schweiz. Dieses Institut, welches „Europas erste Kolonie für die Heilung des Kretinismus“ (ebd., S. 106) war, wurde 1841 von dem Schweizer Arzt Johann Jakob Guggenbühl (1816-1863) gegründet. Obwohl Guggenbühls Arbeit unter den damaligen

¹ In diesen historischen Ausführungen werden die zeitgenössischen Terminologien verwendet. Da die verschiedenen historischen Kategorien wie zum Beispiel „Blödsinn“, „Idiotie“, „Kretine“, deutlich divergierende Bedeutungen aufweisen, können sie nicht unmittelbar mit dem heute gängigen Begriff der „Geistigen Behinderung“ gleichgesetzt werden. Der Ausdruck „Idioten“ wurde an der ersten deutschen Konferenz für das Idiotenwesen 1874 in Berlin als Fachausdruck zur Bezeichnung „aller geistig abnormen Kinder“ bestimmt. Weiter wurde „Idiotismus geringern Grades“ oder „Schwachsinn“ und „Idiotismus höheren Grades“ oder „Blödsinn“ unterschieden. Unter Kretinismus versteht man heute eine in der Regel durch schweren Jodmangel in der Ernährung und damit verbundenem Mangel an Schilddrüsenhormonen bei Föten und Neugeborenen entstehende irreversible Unterentwicklung des menschlichen Hirns, die zudem mit Gehörlosigkeit, Kleinwuchs und Missbildungen der Knochen und Gelenke einhergehen kann (vgl. Wolfisberg 2003). Zur gegenwärtigen Begriffsdiskussion siehe die interdisziplinären Beiträge in Greving und Gröschke (2000).

Fachkräften grossen Zuspruch fand, wurden seine Heilungserfolge in späteren Jahren stark angezweifelt. 1842 eröffnete der Taubstummlehrer Karl Ferdinand Kern (1814-1868) ein Institut zur Bildung Geistesschwacher und Blödsinniger an der Taubstummanstalt Eisenach. Ein weiterer Taubstummlehrer, Carl Wilhelm Saegert (1809-1879), Privatlehrer des späteren Kaisers Friedrich III. und Direktor der Königlichen Taubstummen-Anstalt zu Berlin, gründete 1845 in Berlin eine private Heil- und Bildungsanstalt für Blödsinnige. Die erste englische Anstalt wurde 1846 in Rock Hall House in Bath gegründet, einem früheren Hospital für Leprakranke. 1847 folgte die Gründung der Anstalt 'Park House' in Highgate bei London, die Andrew Reed (1787-1862) und der Psychiater John Conolly (1794-1866) ins Leben riefen. 1855 wurde diese Einrichtung nach Earlswood verlegt und entwickelte sich zum 'Earlswood Asylum for the Feeble Minded'. Die Leitung dieses Asyls hatte von 1858 bis 1868 der Arzt John Langdon Down (1828-1896) inne, der 1866 die erste Beschreibung des später nach ihm benannten „Down-Syndroms“ veröffentlichte (vgl. Tolksdorf 1994).

In den darauffolgenden Jahrzehnten wurden weitere Anstalten in Europa und Nordamerika gegründet. Allein in den deutschsprachigen Ländern entstanden zwischen 1840 und 1900 etwa einhundert Einrichtungen für Idioten, Schwachsinnige und Epileptiker (Hoffmann 2007, S. 107). Am 1. Januar 1901 wurden in Deutschland mehr als 15`000 Insassen gezählt, für deren Pflege, Unterrichtung und Erziehung etwa 3`200 Personen angestellt waren (ebd.): „Innerhalb von wenigen Jahrzehnten war damit in Europa ein flächendeckendes Netz von Anstalten und Bildungseinrichtungen entstanden, die sich mehr oder weniger ausschliesslich der Betreuung, Versorgung und Erziehung von Menschen mit geistiger Behinderung widmeten (ebd.). Im Zusammenhang mit der aufkommenden Industrialisierung im 19. Jahrhundert wurde eine Erziehung zur „Industriosität“ und zur „Brauchbarkeit“ angestrebt, durch die Fähigkeiten und Fertigkeiten erlernt werden sollten, die die aufkommende industrielle Produktion von ihren Arbeitern verlangte (vgl. Opp; Kulig 2006, S. 14). Diese Erziehung zur Arbeitsfähigkeit und insbesondere die systematische Vermittlung handwerklicher Fähigkeiten sind Vorläufer moderner, dualer beruflicher Ausbildungsangebote. Neben Schule und Gebet wurde die Arbeit in den aufkommenden Zuchthäusern, Rettungshäusern, Waisenhäusern und Industrieschulen zum zentralen Medium von Erziehung. Die Ausbeutung der Arbeitskraft der Kinder und Jugendlichen diente dabei vor allem auch dem Erhalt der Einrichtungen selbst. Bei all diesen Bemühungen ging es sowohl um die Rettung dieser Kinder von der Strasse, die Rettung ihrer Seelen, wie auch um ihre gesellschaftliche Brauchbarkeit und in einem oft religiös gefärbten Sinn um die Erringung von Freiheit durch Bildung. Kritisch blieb der Zwangschä-

rakter dieser Erziehungsmassnahmen (ebd., S. 15). Eine Gegenposition zu dieser Pädagogik der Rettungshäuser nahm Pestalozzi mit seiner Vorstellung einer „Wohnstubenpädagogik“ ein und der Forderung, dass die Anstaltserziehung den Kindern familienähnliche Strukturen und emotionale Erfahrungen bereitstellen soll (ebd.). Mit seiner Einschätzung der Erziehungschancen von Kindern mit geistiger Behinderung war Pestalozzi unter seinen Zeitgenossen noch eine Ausnahme. Speck zitiert Pestalozzis Einschätzung wie folgt: „auch Kinder von äusserstem Blödsinn, die durch gewohnte Härte dem Tollhaus aufgeopfert werden, können nach Pestalozzi durch liebevolle Leitung zu einem ihrer Schwachheit angemessenen, einfachen Verdienst vom Elend eines eingesperrten Lebens errettet und zur Gewinnung ihres Unterhalts und zum Genuss eines freien und ungehemmten Lebens geführt werden“ (Speck 1990, S. 15). Kennzeichnend für die weiteren Entwicklungen der verschiedenen Anstalten in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts war einerseits der steigende Aufnahmedruck und die dadurch bedingte Entstehung von Grossanstalten, andererseits kam es aufgrund der wachsenden Insassenzahlen zu einem Prozess der „inneren Anstaltdifferenzierung“ (Hoffmann 2007, S. 117). Dieser vollzog sich zum einen entlang der Begriffsachse von „Bildungsfähigkeit“ und „Bildungsunfähigkeit“² und zielte zum anderen auf die dauerhafte institutionelle Einbindung auch älterer Jugendlicher und Erwachsener ab (ebd.).

Zeitgleich stellte sich die Frage, was mit den „bildungsfähigen“ Zöglingen nach ihrer Ausbildung geschehen sollte. Seit den 1860er Jahren wurden den Idiotenanstalten Fortbildungs- und Beschäftigungsanstalten für Erwachsene sowie entsprechende Wohn- und Wirtschaftsgebäude angegliedert (ebd.). Die Schaffung solcher „Abteilungen“ schien mitunter auch unter ökonomischen Gesichtspunkten sinnvoll. Hoffmann (2007) verweist auf eine Arbeit von Sengelmann aus dem Jahr 1885 und verdeutlicht nach Sengelmann, dass die dadurch möglichen Einsparungen beim Dienstpersonal auch finanzielle Vorteile für die Anstalten mit sich brächten. Dies sei besonders bei landwirtschaftlichen Arbeiten der Fall: Gärtnerei, Viehzucht oder die

² Séguin vertritt Mitte des 19. Jahrhunderts in Anlehnung an Jean Itard zum ersten Mal die Erkenntnis einer Erzieh- und Bildbarkeit auch im Sinne intellektueller Begabung der Idiotie. Dieser Ansatz findet trotz der Dominanz eines am Defekt-Modell orientierten heil- und sonderpädagogischen Theorie- und Praxismodells bis in die Gegenwart hinein namhafte Vertreter. Er kann als historischer Referenzpunkt einer „gleichberechtigten und gleichwertigen Partizipation Aller an Bildung für Alle“ (Feuser 2009, S. 236) angesehen werden. Die Betonung der Wiederherstellung der „Einheit des Menschen in der Menschheit“ und der „zusammenhangslos gewordenen Mittel und Werkzeuge der Erziehung“ durch Séguin (ebd.) findet erst in der beginnenden Entwicklung einer materialistischen Behindertenpädagogik in den 1970er Jahren eine subjektwissenschaftliche Ausformulierung und in der Praxis der Integration eine auf eine „Allgemeine Pädagogik“ (ebd.) bezogene reformpädagogische Entsprechung.

umfangreiche Bewirtschaftung grösserer Ackerflächen könnten unter Umständen einen wesentlichen Beitrag zum Erhalt einer Anstalt leisten (ebd., S. 117). Wenn die Arbeitserziehung Mittel und Zweck der Bildung in den Anstalten war, so lag es nahe, Arbeitsfähigkeit und Bildungsfähigkeit zusammen zu legen. So sollte das Kriterium für die Bildungsfähigkeit eines Kindes nicht dessen mögliche Selbstständigkeit im Erwachsenenalter sein, sondern seine Nützlichkeit für die Gesellschaft.

Opp und Kulig (2006) fassen den historischen Entwicklungsstand der Heil- und Sonderpädagogik im deutschsprachigen Raum Europas zu Beginn des 20. Jahrhunderts wie folgt zusammen (ebd., S. 16f.): 1. Im Laufe des 19. Jahrhunderts wurde belegt, dass Menschen mit Behinderungen bildungsfähig sind, wenn sich ihre Erziehung an speziellen, auf die Art der Behinderung bezogenen Methoden orientierte; 2. Aus dieser Bildungsfähigkeit wurde ein Bildungsrecht für behinderte Menschen abgeleitet, konkret die Forderung nach institutionell abgesicherten Bildungsangeboten erhoben;³ 3. Mit dem Argument der notwendigen Methodenspezifika „besondere Erziehung“ wurde die Begründung für eine, entlang von Behinderungskategorien⁴ ausgelegte Ausdifferenzierung von Erziehungsinstitutionen für Menschen mit Behinderungen und die damit verbundene Professionalisierung heilpädagogischer Berufe begründet; 4. Das verlangte nach der weiteren Entwicklung und Spezifizierung der kategorial bestimmten Erziehungsmethoden und ihrer wissenschaftlichen Begründung (Objektivierung); 5. Damit hatten Menschen mit Behinderungen den ausschliesslich theologisch-caritativen Status verloren und waren zum Objekt der Wissenschaft geworden; 6. Das Fürsorgeargument wurde nicht nur durch das aufklärerische Erziehungsargument, sondern vor allem auch durch

³ Ein Teil der damals sogenannten „Schwachsinnigen“ wurden in den um die Jahrhundertwende gegründeten Hilfsschulen aufgenommen. Stötzner, der als „Vater der Hilfsschule“ bezeichnet wurde, argumentierte zu dieser Zeit für eine differenzierte Betrachtung schwachsinniger Kinder. Er eröffnete damit eine Differenzierung zwischen geistig behinderten Kindern und den, von ihm genannten „bedauernswerten Wesen“, bei denen in so vielen Fällen zur Armut des Geistes sich Armut bezüglich der äusseren Lebensverhältnisse sowie Armut des Körpers infolge von organischen Fehlern und körperlicher Schwäche gesellen (Opp; Kulig 2006, S. 20). Mit zunehmenden Leistungsanforderungen in den Hilfsschulen wurde von einem Schulbesuch der schwächsten Schüler abgesehen. Nach dem Reichsschulgesetz von 1938 galten alle Kinder, die die sogenannten Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen nicht erlernen konnten, als bildungsunfähig und wurden deshalb von der Schulpflicht befreit (vgl. Bleidick 1998).

⁴ So wurde 1960 von der Kulturrministerkonferenz die Einrichtung eines Sonderschulsystems vorgeschlagen, das entlang von zwölf verschiedenen Behinderungskategorien ausgebaut werden sollte. 1961 gingen aus der sogenannten Hilfsschule die Schule für Lernbehinderte, die Schule für Geistigbehinderte und die Schule für Verhaltensgestörte hervor (vgl. Bleidick 1998).

Das Argument der „sozialen Brauchbarkeit“⁵ ergänzt. Ein Aufgabenschwerpunkt der heilpädagogischen Institutionen war deshalb die Einübung ihrer Klientel in berufliche Tätigkeiten und die Ausbildung für handwerkliche Berufe.

3.2 Die Arbeits- und Erwerbstätigkeit von Menschen mit einer geistigen Behinderung im 20. Jahrhundert

In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts stand hauptsächlich die Frage des gesellschaftlichen Nutzens geistig behinderter Menschen im Vordergrund (vgl. Hoffmann 2007, S. 120). Vorrangiges Bildungs- und Entwicklungsziel schulischer wie auch ausserschulischer Einrichtungen war die berufliche Eingliederung. Arbeit wurde dabei hauptsächlich auf Lohnarbeit reduziert, also als Mittel der individuellen Existenzsicherung angesehen. Die negative Kehrseite und die logische Konsequenz dieses Standpunkts waren der Ausschluss der „Arbeitsunfähigen“ aus dem Bildungssystem und deren Kategorisierungen als „Ballastexistenzen“ (ebd.), die schliesslich in den staatlich organisierten Massenmorden der NS-Zeit ihren grausamen Tiefpunkt fand.⁶

Der Gedanke der „Bildungs- und Arbeitsunfähigkeit“ wurde auch in den ersten Jahren nach dem 2. Weltkrieg beibehalten. Durch die von Eltern und Fachleuten aus Praxis und Wissenschaft ins Leben gerufene „Bundesvereinigung Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e.V.“ trat 1958 vorerst in Deutschland die entscheidende Wende ein (vgl. Bleidick 1998, S. 68). In den 1960er Jahren wurden in den westdeutschen Bundesländern Kindergärten, Tagesbildungsstätten, Schulen, Werkstätten und Wohnheime, die teilweise die Grossanstalten ablösen, eingerichtet. Zusätzlich setzte sich mit der Etablierung der Leitideen der Selbstbestimmung, Normalisierung und Integration ab 1960 der Standpunkt durch, „dass zum Leben jedes Erwachsenen das Recht auf Arbeit gehört. Unabhängig von der Art oder Schwere einer Behinderung oder Beeinträchtigung. Erscheint die Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt unmöglich, so soll die Werkstatt für Behinderte – als „Sonderarbeitsmarkt“ – eine Teilhabe am Arbeitsleben gestatten (Hoffmann 2007, S. 120). Mit dem Bekanntwerden von skandalösen Zuständen in vielen, insbesondere staatlichen Grossinstitutionen westlicher Industrienationen Ende der 1960er Jahren geriet das immer noch weit verbreitete traditionelle

⁵ Die Hilfsschulen überlebten während des 2. Weltkriegs vor allem durch den Hinweis auf die „soziale Brauchbarkeit“ ihrer Schülerschaft (vgl. Opp 2006, S. 21f.).

⁶ Siehe hierzu „Die Behindertenpolitik des Hitler-Faschismus: Erfassung zur Vernichtung: 1933-1945“. In: Jantzen, W. (1992). Allgemeine Behindertenpädagogik. S. 67-73.

medizinische Modell, das davon ausgeht, dass Menschen mit einer Behinderung in Anbetracht ihrer Schädigung am besten in Sondereinrichtungen aufgehoben sind, in heftige Kritik (vgl. Theunissen 2002). Unter dem Blickwinkel der Normalisierungskonzepten, deren Normalisierungsvorstellungen mehrheitlich von den skandinavischen Ländern übernommen wurden⁷, wurde die (aus)sondernde Wirkung von Sonderkindergärten, Sonderschulen, Werkstätten und insbesondere grossen Wohneinrichtungen für Menschen mit einer Behinderung deutlich. Der politische Erfolg der heil- und sonderpädagogischen Expansionsargumente erschien in Bezug auf die neuen Erkenntnisse des Normalisierungsgedankens höchst diskussionsbedürftig. In Folge setzte eine Integrationsdebatte ein, die bis heute nicht abgeschlossen ist und durch den eingeführten Begriff der „Inklusion“ für neuen Diskussionsstoff sorgt.⁸

3.2.1 Entwicklungen zwischen den 1970er und 1990er Jahren

Die Situation der Arbeits- und Erwerbstätigkeit von Menschen mit einer geistigen Behinderung in den 1970er Jahren kann in weiten Teilen des deutschsprachigen Raums anhand des Beispiels der österreichischen Tagesheimstätten zusammenfassend veranschaulicht werden: „Die Produktivität im klassischen Sinne spielt eine untergeordnete, die individuelle Förderung die zentrale Rolle. Jede kreative Lebensäusserung wird für sich als Wert gesehen und muss nicht in einer kommerziell verwertbaren Form liegen. Der Tages- und Wochenablauf wird von den verschiedensten Angeboten geprägt, die von der klassischen Beschäftigungstherapie (wie textiles Gestalten, Holz- oder Tonarbeiten) über den lebenspraktischen Bereich (u.a. Selbstbedienung, Körperschulung, Umweltorientierung, Verkehrssicherheit) und den Bereich der Haushaltsführung (u.a. Küchenarbeit, Wäschepflege, Gartenarbeit) bis zu Sport und der ästhetischen Erziehung (u.a. bildnerisches Gestalten, Musik) reichen. Neben diesen, je nach Schwerpunktsetzung der Gruppe und persönlichen Interessen der behinderten Menschen ausgewählten Inhalten, werden eine nachschulische Förderung (u.a. Sachunterricht, Formauffassungs- und Unterscheidungsübungen, Lesen, Schreiben, Mengenauffassung) und ein therapeutischen Programm (u.a. Physiotherapie, Ergotherapie, Logopädie) angeboten. Inhalt und

⁷ Das Normalisierungsprinzip, welches in den westlichen Ländern Ende der 1960er Jahren auf die schrittweise Auflösung traditioneller Grosseinrichtungen zugunsten des Aufbaus gemeindeintegrierter Wohnformen für ein selbstbestimmtes Leben von behinderten Menschen zielte, fand in den 1990er Jahren seine Fortsetzung im Empowerment-Konzept (siehe dazu weitere Ausführungen in Kapitel 3.2.2).

⁸ Siehe Feuser, G. (2006). Was bringt uns der Inklusionsbegriff? Perspektiven einer inklusiven Pädagogik. In: Albrecht, F.; Jödecke, M.; Strömer, N. (Hrsg.). Bildung, Lernen und Entwicklung. Dimensionen professioneller (Selbst-)Vergewisserung. S. 25-43. Bad Heilbrunn.

Intensität der jeweiligen Aktivität sind auf die individuelle Situation des geistig behinderten Menschen abgestimmt und werden nach Möglichkeit gemeinsam mit ihm festgelegt (u.a. in Wochenplanbesprechungen). Dieses Konzept hat in seiner heilpädagogischen Ausrichtung und in seiner Offenheit für alle Menschen mit geistiger Behinderung seine besonderen Qualitäten, stellt allerdings noch kein integratives Modell dar und geht auch nicht von einer geregelten Entlohnung (z.B. nach Kollektivvertrag) aus (Theunissen; Plaute 1995, S. 155).

Mit Blick auf die Situation in der Schweiz zeigte sich - seit der Einführung der Invalidenversicherung 1961⁹ - eine starke Entwicklung des Sonderschulwesens¹⁰, „nicht nach einer einheitlichen eidgenössischen Konzeption, sondern nach dem Grundsatz des schweizerischen Bildungsföderalismus mit grossen kantonalen Unterschieden“ (Gysi 1979, S. 13). Nebst wichtigen Ausbau- und Reorganisationsarbeiten erliessen die Kantone die rechtlichen Grundlagen und Bestimmungen zur erzieherischer, schulischen und beruflichen Förderung von Menschen mit einer Behinderung. Dies erfolgte jedoch weitgehend sehr pragmatisch und unkoordiniert zwischen den einzelnen Kantonen und ohne Erstellung einer Gesamtkonzeption (ebd.).

Diese schwer überblickbare Vielfalt der kantonalen Sonderschulsysteme ist die Folge von geographischen, demographischen und ökonomischen Eigenheiten wie auch politisch-historischen, sprachlichen, kulturellen und konfessionellen Unterschieden (ebd.). Das Angebot von „beruflichen Einrichtungen“ im nachschulischen Bereich erstreckte sich seit Beginn der 1970er Jahren von sogenannten „Werkklassen“, über „Werkschulstufen“, „Heilpädagogische Werkstätten (Anlern- und Dauerwerkstätte)“, „Eingliederungsstätten, „Werkstätten für

⁹ Die verfassungsmässige Grundlage für eine staatliche Alters-, Hinterlassenen- und Invalidenvorsorge wurde 1925 geschaffen. Das Bundesgesetz über die Invalidenversicherung [IVG] wurde aber erst am 19. Juni 1959 vom Parlament verabschiedet und trat auf den 1. Januar 1960 in Kraft. Die Verordnung über die Invalidenversicherung [IVV] folgte auf den 17. Januar 1961. Im Mai 2011 wurde die IV-Revision 6b vom Bundesrat verabschiedet. Nach Art. 8 Abs. 1 haben „im Grundsatz invalide oder von einer Invalidität unmittelbar bedrohte Versicherte Anspruch auf Eingliederungsmassnahmen, wenn solche notwendig und dazu geeignet sind, die Erwerbsfähigkeit wieder herzustellen, zu verbessern, zu erhalten oder die Umsetzung der verbleibenden Erwerbsfähigkeit in ein Erwerbseinkommen zu fördern“ (Bundesgesetz über die Invalidenversicherung [IVG], Art.8, Abs. 1). Eine versicherte Person gilt dann als erwerbsfähig, wenn sie nach durchgeführten Eingliederungsmassnahmen ein Erwerbseinkommen erzielen kann, das mindestens einen beachtlichen Teil ihrer Unterhaltskosten deckt. Das zu erzielende Einkommen bzw. der Mindestlohn ist heute bei 2.55 CHF pro Arbeitsstunde angesetzt.

¹⁰ Das Sonderschulwesen in der Schweiz ist in einem langen, wechselseitigen Prozess von theoretischen Grundlagen der Heil- bzw. Sonderpädagogik und ihrer praktischen Umsetzungen in den einzelnen Disziplinen entstanden. Diese sind stark von einer philosophisch-anthropologischen und wertgebundenen Betrachtungsweise geprägt (vgl. Kobi 1983; Haeberlin 2002).

die Dauerbeschäftigung Invaliden“, „Eingliederungszentren“, „Geschützte Werkstätten“, „Eingliederungswerkstätten“ bis hin zu „Betreuungsstätten“ (ebd., S. 70f.).

Gysi stellte in ihrer umfassenden Übersicht¹¹ der kantonalen Gesetzestexte von 1977 zur „erzieherischen, schulischen und beruflichen Förderung Behinderter“ fest, dass Werkstätten für Behinderte in relativ wenigen Gesetzestexten genannt werden. Als eines der wenigen Beispiele nennt sie die solothurnischen Bestimmungen (ebd., S. 60). Laut diesen sollen die geschützten Werkstätten „der Schulung, beruflichen Ausbildung, erzieherischen und fachärztlichen Betreuung von körperlich oder geistig behinderten, sittlich gefährdeten oder verwahrlosten und schwer- oder schwersterziehbaren Kindern und Jugendlichen dienen“ (ebd.).

Die Aufgaben des Leiters der heilpädagogischen Werkstätten im Kanton Nidwalden werden wie folgt formuliert: „Er bereitet geistig Behinderte entsprechend ihrer Eignung durch systematische Arbeitserziehung auf leichtere Hilfsarbeiten in Gewerbe und Industrie vor. Ausserdem beschäftigt er geistig Behinderte, die aus verschiedenen Gründen für eine Platzierung nicht in Frage kommen, in der Dauerwerkstätte“ (ebd.). Als primäres Ziel kann hier die Integration in einen betrieblichen Arbeitsprozess angesehen werden.

In der „Verordnung über das Schulwesen im Kanton Appenzell Ausserrhoden“ wird garantiert, dass der Staat „die Unterbringung bildungsfähiger anormaler Kinder in geeigneten Anstalten, sowie deren berufliche Einfügung in das Leben“ unterstützt (ebd., S. 61). In den Texten von Appenzell Innerrhoden, Baselland und Obwalden wird nur auf die berufliche Integration Behinderter durch die IV-Regionalstellen hingewiesen (ebd.).

Der Kanton Tessin sieht für die letzten Jahre der Sonderschulung spezielle berufsorientierte Beratungen vor, die von berufspraktischen Übungen begleitet sind. Anschliessend hat ein Behinderter die Möglichkeit, den „tirocinio practico“, eine besondere Berufsvorbereitung für Behinderte, zu absolvieren (ebd.).

¹¹ Die Beschreibung des Ist-Zustandes der kantonalen Gesetzgebungen zur erzieherischen, schulischen und beruflichen Förderung stellte für Gysi eine Ausgangslage für die Erarbeitung und Überarbeitung von schweizerischen Richtlinien im Sonderschulwesen, ähnlich der „Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens“ der Ständigen Konferenz der Kultusminister in Deutschland (1972), dar. Gysi (1979, S. 14) verweist auf eine Arbeit von Sander aus dem Jahr 1978, die über diese Empfehlung und ein ihr vorausgehendes Gutachten urteilt, und verdeutlicht, dass, obwohl beide Texte nicht den verbindlichen Status einer Vereinbarung erhalten haben, von ihnen doch eine regulierende und vereinheitlichende Wirkung auf alle Bundesländer ausging (ebd.).

Seit der Genehmigung des Berufsbildungsgesetzes [BBG]¹² im Jahre 1979 können geistig behinderte Jugendliche eine nach ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten angepasste, vom Bund anerkannte Berufsausbildung in Form einer Anlehre¹³ absolvieren. Erwachsene Menschen mit einer geistigen Behinderung haben die Möglichkeit, sich im Rahmen von Erwachsenenbildungsangeboten, die je nach Träger unterschiedlich (integriert bis separiert) organisiert sind, weiterzubilden. Je nach Konjunkturlage können mehr oder weniger geistig behinderte Menschen in die offene Wirtschaft eingegliedert werden. Eine Mehrzahl findet in geschützten Werkstätten eine ihren Möglichkeiten entsprechende Arbeit. Geistig behinderte Menschen schweren Grades werden in Beschäftigungsgruppen betreut.

In Deutschland wurden in den 1980er Jahren zwei förderungsrechtlich voneinander unabhängige Formen berufsvorbereitender Massnahmen eingeführt, die entweder den Kultusbehörden der Länder unterstehen oder von der Bundesanstalt für Arbeit finanziert werden (vgl. Bleidick 1998, S. 42f.). Die Kultusministerien unterhalten sogenannte Berufsvorbereitungsjahre an Berufsschulen, in denen Jugendliche mit einer Behinderung und noch nicht berufsreife Haupt-

¹² Das Berufsbildungsgesetz [BBG] regelt seit 1979 die berufliche Ausbildung und wurde 2004 mit weitreichenden Änderungen erneuert. Sämtliche Ausbildungsfelder werden neu durch das gleiche Gesetz geregelt. Eine neue zweijährige berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA) wurde geschaffen, welche die 3- und 4-jährige Grundbildungen mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) ergänzt und gleichzeitig wurden die bisherigen Anlehren und zweijährigen EFZ- Ausbildungen abgeschaffen. Diese Anpassungen folgten nicht auf einmal, sondern sind einem längerfristigen Prozess unterworfen, welchem auch noch gegenwärtig weitere Anpassungen und Ergänzungen folgen (vgl. IV-Revision 6b).

¹³ Die IV-Anlehre/praktische Ausbildung (PrA) ist seit 2007 nach INSOS ein niederschwelliges privatrechtliches Ausbildungsangebot mit dem Ziel, eine Person auf die praktische Ausübung eines bestimmten Berufes vorzubereiten. Die Dauer dieser Ausbildung ist heute auf höchstens zwei Jahre angelegt. In den meisten Fällen wird jedoch nach Abschluss einer zwei Jahre dauernden Ausbildung keine rentenbeeinflussende berufliche Eingliederung erreicht. Die versicherten Personen kommen mit einer praktisch unveränderten Erwerbs(un-)fähigkeit aus der Ausbildung, welche im Verhältnis dazu hohe Kosten verursacht hat. Der Grundsatz, wonach zwischen der Ausbildungsdauer und dem wirtschaftlichen Erfolg der Massnahme ein vernünftiges Verhältnis bestehen muss, ist somit in den meisten Fällen nicht erfüllt. Eine Neuregelung sieht nun vor, dass eine IV-Anlehre/ praktische Ausbildung nach INSOS vorerst nur für ein Jahr zugesprochen wird. Gegen Ende des ersten Ausbildungsjahres wird eine gemeinsame Standortbestimmung zwischen der IV-Stelle, dem Ausbildungsbetrieb und der jugendlichen Person in Ausbildung durchgeführt. Wenn sich darin zeigt, dass gute Aussichten auf eine künftige Erwerbsfähigkeit in rentenbeeinflussendem Ausmass bestehen, kann die Ausbildung um ein weiteres Jahr verlängert werden. Das zweite Ausbildungsjahr kann auch zugesprochen werden, wenn eine Eingliederung in den ersten Arbeitsmarkt erwartet werden kann, auch wenn diese vorerst nicht rentenbeeinflussend ist (vgl. Bundesamt für Sozialversicherungen [BSV] 2011).

schulabgängerinnen und –abgänger propädeutisch in ein bis zwei Berufsfelder eingeführt werden. Die ein- bis zweijährigen berufsvorbereitenden Massnahmen der Bundesanstalt für Arbeit sind nach Anforderungsniveau gestuft. Diese berufsfördernden Massnahmen stehen jedoch nur denjenigen Jugendlichen zur Verfügung, die „in allgemeinen Schulen ausgebildet werden. Geistigbehinderte, mehrfach behinderte Seh-, Hör und Sprachgeschädigte, die voraussichtlich auch nicht das Ausbildungsziel der Berufsbildungswerks erreichen, werden im Arbeitstrainingsbereich der Werkstatt für Behinderte so weit ausgebildet, dass sie einen beschützten Arbeitsplatz in der Werkstatt für Behinderte einnehmen können“ (ebd., S. 43).

Zur Verbesserung der Situation von Menschen mit einer Behinderung wird ab Beginn der 1990er Jahre eine Ausnahmeregelung des Berufsbildungsgesetzes genutzt, die es erlaubt, Menschen mit einer Behinderung in geringer qualifizierten Werker- oder Helferberufe auszubilden. Im Jahre 1988 bestanden 493 solcher Regelungen auf Kammerebene. Etwa jede dritte Berufsausbildung in Rehabilitationseinrichtungen wurde Mitte 1990 nach Sonderregelungen durchgeführt (ebd., S.44). Die Erkenntnis, dass „die Aufgaben der pädagogischen Förderung Behinderter nicht mit der Schulpflicht und der beruflichen Eingliederung endet“ (ebd.), sondern ihre Fortsetzung in eine Erwachsenenbildung mündet, deren Forderung sich dadurch ergibt, „dass die berufliche Bildung eine weitaus längere Lernzeit beim nicht berufsreifen Jugendlichen erfordert, ständiger Unterstützung und Wiederholungsphasen bedarf und bei den konjunkturell nicht krisenfesten Berufen mit Umschulungen zu rechnen hat“ (ebd.), scheint sich zu Beginn der 1990er Jahren allmählich durchzusetzen.

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass sich die Entwicklungen im Rahmen der vorliegenden Thematik in den 1970er bis in die 1990er Jahren im deutschsprachigen europäischen Raum durch folgende Merkmale auszeichnen: 1. Die fest etablierte Arbeitsform für Menschen mit einer geistigen Behinderung ist in den meisten Fällen die Werkstatt für Behinderte mit ihrer unterschiedlichen Differenzierungsform (siehe weiter oben); 2. Sowohl die Schweiz wie auch Deutschland zeichnen sich aus durch eine unkoordinierte Angebotsplanung und Angebotsbewilligung von Behindertennstitutionen und Ausbildungen. Neue gesetzliche Rahmenrichtlinien, Modelle und Konzepte sollen hierfür Abhilfe schaffen; 3. Auf wissenschafts-theoretischer Ebene wie auch in der Berufspraxis zeichnet sich zu Beginn der 1990er Jahre eine zunehmende Differenzierung der Heil- und Sonderpädagogik ab. Folge davon ist eine grössere Spezialisierung der Praxis, die ein professionelles Angebot von Ausbildungs-

gängen für Fachkräfte einfordert¹⁴; 4. In Einklang mit internationalen Entwicklungen des Fachdiskurses werden verstärkt gesellschaftliche Aspekte von Behinderung betont.¹⁵

3.2.2 Entwicklungen nach den 1990er Jahren: Neue Modelle für die heil- und sonderpädagogische Praxis

Die international geführte Diskussion der Integration von Menschen mit einer geistigen Behinderung in alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens fand im deutschsprachigen Raum in den 1990er Jahren ihren ersten Höhepunkt. Ausgehend von den ersten Anfängen der Behindertenbewegungen in den USA in den 1960er Jahren, der Krüppelbewegung in Deutschland, der „Demokratischen Psychiatrie“ in Italien mit den bedeutenden Schriften Basaglias (vgl. Basaglia 1971), dem skandinavischen Normalisierungsgedanken, der Empfehlung „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ durch die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates und der zunehmenden inneren wie auch äusseren Kritik an einem differenzierten und entmündigenden heil- und sozialpädagogischen Hilfssystem durch namhafte Vertreter der Heil- und Sonderpädagogik¹⁶ fanden zu Beginn der 1990er Jahre erste, vor allem schulische Integrationsbewegungen begleitet von einer theoretisch initiierten Integrationspädagogik statt (vgl. Feuser 1989). Wie an früherer Stelle dieser Arbeit skizziert, entwickelte sich, aufbauend auf dem Normalisierungsgedanken der 1960er Jahre, das Konzept des Empowerment, ein „importierter Wegweiser für die Praxis der Sozialen Arbeit und der psychosozialen Hilfe“ (Theunissen; Plaute 1995, S. 11). Resultierend aus dem Empowermentprinzip, „welches behinderten Menschen und ihren Angehörigen als Empfänger von Hilfen oder sozialen Dienstleistungen unmissverständlich eine Stimme verleiht und ihr Recht auf Selbstbestimmung, Wahl- oder Entscheidungsfreiheit, demokratische und kollaborative Partizipation unterstreicht“ (Theunissen 2002, S. 7), wurden vorrangig in den USA neue Modelle wie „Supported Living“, „Community Care“, „Enabling

¹⁴ So entstanden zum Beispiel ab Mitte der 1990er Jahre die Fachhochschulen in der Schweiz, welche sich das vorrangige Ziel setzten, die Wirtschaft zu revitalisieren und das erfolgreiche Schweizer Berufsbildungssystem durch den Anschluss an den tertiären Hochschulbereich aufzuwerten (vgl. Bundesamt für Berufsbildung und Technologie [BBT] 2012).

¹⁵ So haben zum Beispiel die neuesten Erkenntnisse der Stigmatheorien (Goffman 1967), des Konstruktivismus (Glaserfeld 1991) und der materialistischen Behindertenpädagogik (Jantzen 1992) zur Folge, dass „Behinderung“ verstärkt von einem gesellschaftskritischen Blickwinkel aus betrachtet wird.

¹⁶ Der Einbezug materialistischer und dialektischer, philosophischer und soziologischer Positionen führte bereits in den 1970er Jahren zu ersten Ansätzen der Kritik an der traditionellen Heil- und Sonderpädagogik und Psychiatrie (vgl. Feuser 1985).

Niches“, „Supported Employment“ und „Family Support“, entwickelt, die zu Beginn der 1990er Jahren auch im deutschsprachigen Raum zunehmend an Beliebtheit gewannen.

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Thematik wird im Folgenden auf die bekanntesten Modelle der beruflichen Integration von Menschen mit einer geistigen Behinderung und deren Weiterführung im deutschsprachigen Raum Europas, mit besonderer Betrachtung von Deutschland und der Schweiz, eingegangen.

3.2.2.1 Supported Employment

Supported Employment gilt gegenwärtig international als eine in der Praxis bewährte und in wissenschaftlichen Studien¹⁷ wirkungsvoll bestätigte Methode der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderungen. In einer weiten und sehr allgemein gehaltenen Formulierung kann Supported Employment als „Unterstützung von Menschen mit Behinderungen oder von anderen benachteiligten Gruppen beim Erlangen und Erhalten von bezahlter Arbeit in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes“ (Europäische Vereinigung für Supported Employment EUSE 2012), definiert werden. Vier wesentliche Charakteristika zeichnen dieses Modell aus: 1. Es geht um leistungentsprechend bezahlte Arbeit; 2. Auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt; 3. Neben dem Erlangen von Arbeit wird Nachhaltigkeit der Vermittlung durch geeignete Unterstützung angestrebt und 4. Supported Employment bezieht sich auf den ganzen Prozess vom Erlangen bis zum Erhalten einer Arbeitsstelle (vgl. Supported Employment Schweiz 2012).

Das Konzept von Supported Employment basiert auf den grundlegenden Menschenrechten, wie sie seit 2006 auch in der UN-Konvention über Rechte von Menschen mit Behinderungen¹⁸ formuliert sind. Ausgangspunkte dieses Modells sind das Recht auf gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderungen im Arbeitsleben und die Erfahrung, dass auch Menschen mit erheblichen Beeinträchtigungen Aufgaben in Unternehmen wahrnehmen können, sofern es gelingt, die geeignete Tätigkeit in einem geeigneten Arbeitsumfeld zu finden und die erforderliche Unterstützung zu gewährleisten. Diese beiden Überzeugungen führten zu den vielzitierten Formulierungen: „Supported Employment ist für alle Menschen, die Arbeiten möchten“ und „Erst Platzieren – dann trainieren“ (ebd.).

¹⁷ Aktuelle Forschungsergebnisse siehe Kapitel 4

¹⁸ Die Konvention zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen wurde am 13.12.2006 beschlossen und trat am 03.05.2008 in Kraft. Sie war im September 2009 von 142 Staaten unterzeichnet und von 72 Staaten ratifiziert. Die Schweiz hat bisher nicht unterzeichnet (Stand Oktober 2012).

In der Praxis wird das Modell sehr unterschiedlich umgesetzt, vor allem bedingt durch historische, kulturelle und politische Gegebenheiten. In vielen Ländern ist Supported Employment nur mit Einschränkungen umsetzbar, da es häufig an entsprechenden gesetzlichen Regelungen oder Finanzierungsmöglichkeiten fehlt. In den USA ist das Konzept seit 1994 gesetzlich verankert und sieht für Menschen mit einer Behinderung verschiedene Arbeitsplatzmodelle in allgemeinen Betrieben bzw. auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt vor und beinhaltet folgende Leistungen: Supported Employment 1. vermittelt bezahlte Arbeit für alle Menschen, die aufgrund ihrer Behinderung bisher als unvermittelbar gegolten haben; 2. vermittelt Arbeiten, die herkömmlicherweise von nicht-behinderten Menschen ausgeführt werden; 3. ermöglicht dem Menschen mit einer Behinderung seinen Beruf selbst auszuwählen und 4. fördert die Zusammenarbeit der verschiedensten Organisationen, die sich für Menschen mit einer Behinderung einsetzen (vgl. Theunissen; Plaute 2002, S. 155). Je nach den individuellen Möglichkeiten und den Voraussetzungen für das jeweilige Berufsfeld kommen verschiedene Modelle der Integration zum Tragen (ebd., S. 157ff.):

Individual Placement – Modell der Einzelintegration

Einzelne Menschen mit einer Behinderung werden auf reguläre Arbeitsplätze vermittelt, wo sie durch Arbeitstrainerinnen und -trainer diejenige Unterstützung erhalten, die sie für die Erlernung der benötigten Fertigkeiten brauchen. Meist private Organisationen und Agenturen bekommen vom Staat Geld, um sogenannte „Job Coaches“ auszubilden, die die behinderten Menschen an ihrem Arbeitsplatz unterstützen.

Enclave Model – Modell der Gruppenintegration

Eine Gruppe von Menschen mit einer Behinderung wird in einem Betrieb des ersten Arbeitsmarktes trainiert und betreut. Dabei wird der Firma eine festgelegte Produktionsmenge bei fixierten Gehaltskosten garantiert.

Mobil Crew Model – Modell einer mobilen Arbeitsgruppe

Eine kleine Gruppe von Menschen mit einer Behinderung verrichten verschiedene Auftragsarbeiten (Gärtnerarbeiten, Parkbetreuung, usw.).

Modell der speziellen Werkstätten

Werkstätten, in denen Eigenproduktionen betrieben werden, werden mit entsprechendem Fachpersonal an bestehende Betriebe angeschlossen oder als selbstständige Werkstätte mit Arbeitsplätzen konzipiert.

Diese Modelle bauen auf sogenannten „Job Coaches“ auf, die den Menschen mit einer Behinderung während des Arbeitsverhältnisses als Assistenz zur Seite stehen. Die Intensität der

Assistenz richtet sich dabei nach den individuellen Bedürfnissen des Menschen mit einer Behinderung im Berufsalltag. Die Aufgaben der Assistenz erstrecken sich vom „Job Development“ (Arbeitsplatzentwicklung), über „Client Assessment“ (Leistungseinschätzung), „Job Placement“ (Auswahl und Vermittlung des Arbeitsplatzes), „Job site training“ (Arbeitstraining vor Ort), „Case Management“ (Administrative Begleitung), „On-going Assessment and Follow-Along“ (Leistungskontrolle und Hilfestellungen) bis hin zu „Advocacy“ (Vertretung der Interessen des Menschen mit einer Behinderung).

Das Konzept des „Supported Employment“ ist nach Theunissen grundsätzlich für alle Menschen mit einer geistigen Behinderung geeignet (ebd., S. 156). In verschiedenen Studien konnte gezeigt werden, dass die Anwendung dieses Modells in Verbindung mit speziellen Trainings im Bereich des „Self-Managements“ auch für schwer geistig behinderte Menschen möglich ist. So werden zum Beispiel in einer Studie von Lagomarcino et al. aus dem Jahr 1989, auf welche sich unter anderem Theunissen und Plaute beziehen, verschiedene Untersuchungen zitiert, „nach welchen geistig behinderte Menschen mit einem Intelligenzquotienten zwischen 34 und 54 erfolgreich ihre Arbeit in diversen Restaurants ausführen“ (ebd., S. 156). Nach dieser Konzeption entstanden bereits um 1980 verschiedene Projekte in Deutschland. So wurde zum Beispiel bereits 1984 in Bayern eine Modellmassnahme beschlossen, die nach dem Konzept der Arbeitsassistenten Menschen mit einer schweren Behinderung in den ersten Arbeitsmarkt integrieren sollte (ebd., S. 156).

3.2.2.2 Entwicklungen von Supported Employment in Europa

In verschiedenen EU-Ländern fanden vergleichbare Ansätze des Supported Employment seit den 1990er Jahren eine stärkere Verbreitung dank der Förderung von Modellprojekten. In vielen Ländern entstanden nationale Arbeitsgemeinschaften und Dachverbände, die heute in einigen Ländern über eigene Fachteams verfügen. Europäische Fachtagungen führten zur Vernetzung und 1993 zur Gründung der European Union of Supported Employment (EUSE)¹⁹. Trotz der wesentlichen Impulse durch Projekte der EU ist die EUSE keine auf EU-Länder begrenzte Organisation. Seit 1994 führt sie internationale Fachtagungen durch, welche von hoher Bedeutung sind, da die regionalen Bedingungen und die historischen Voraussetzungen die Umsetzung des Modells stark beeinflussen und in verschiedenen Ländern zu un-

¹⁹ Mitglieder sind heute Dachorganisationen aus Dänemark, Deutschland, England, Finnland, Griechenland, Holland, Irland, Italien, Norwegen, Österreich, Portugal, Schweiz, Schweden, Schottland Spanien und Tschechien.

terschiedlichen und unterschiedlich konsequent umgesetzten Varianten führen (vgl. Rüst 2006, S. 18f.).

Mitte der 1990er Jahren wurde das Konzept des Supported Employment in Deutschland unter dem Stichwort „Unterstützte Beschäftigung“²⁰ bekannt gemacht, modellhaft erprobt und durch zahlreiche Projekte erfolgreich eingeführt (vgl. Theunissen 2002, S. 13). Durch verschiedene Projektbeispiele fand das Konzept zugleich politische Beachtung und Wertschätzung, was letztlich zu einer Revision und Erweiterung der bisherigen Möglichkeiten einer beruflichen Rehabilitation und Integration von Menschen mit einer Behinderung führte. So ist mit dem neuen Schwerstbehindertengesetz²¹ eine Gesetzesänderung in Kraft getreten, die mit der Arbeitsassistentin am Konzept des Supported Employment anknüpft und zudem zur Vermittlung integrativer Arbeitsplätze und zur Koordination und Sicherung von Unterstützung den Aufbau von Integrationsfachdiensten verlangt, deren Zielgruppen geistig-, körper- und mehrfach behinderte Schulabgängerinnen und -abgänger, wie auch schwerbehinderte Werkstattmitarbeiterinnen und -mitarbeiter sind, die nach gezielter Vorbereitung durch die Werkstätten in regulären Betrieben eingegliedert werden sollen (ebd.).

3.2.2.3 Entwicklungen von Supported Employment in der Schweiz

Die Entwicklung des Modells in der Schweiz kann entlang drei Phasen beschrieben werden (vgl. Supported Employment Schweiz 2012).²² Mitte der 1980er Jahre wurde in Zürich das erste Projekt gestartet (Zürcher Arbeitskette)²³ und zu Beginn der 1990er Jahre folgten weitere, auch heute noch bestehende Fachstellen, getragen von sozialen Einrichtungen, die jedoch keinen Bezug auf das in den USA konzipierte Modell nahmen. Im Gegensatz zu den meisten

²⁰ Siehe Doose 2000.

²¹ Seit dem 1. Juli 2001 gilt das Neunte Buch Sozialgesetzbuch (SGB IX) – Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen. Mit diesem Gesetz wurde das bisher zersplitterte und unübersichtliche Recht der Rehabilitation zusammengefasst und weiterentwickelt.

²² Der Verein Supported Employment Schweiz wurde am 20. Mai 2008 in Zürich gegründet. Er versteht sich als Arbeitsgemeinschaft von Personen und Organisationen, welche die berufliche Integration von Menschen mit einer Behinderung auf dem ersten Arbeitsmarkt fördern und qualitativ verbessern möchten um dadurch Selbstbestimmung und Wahlmöglichkeiten für Menschen mit einer Behinderung und deren Teilhabe an der Gesellschaft zu sichern (vgl. Supported Employment Schweiz 2012).

²³ Die Stiftung Arbeitskette mit Sitz in Zürich ist Trägerschaft der Gastronomiebetriebe Limmathof, Renggergut, Medi campus und Brunegg. Seit 1977 setzt sie sich für die berufliche Integration von psychisch beeinträchtigten Jugendlichen und Erwachsenen ein. Die Stiftung stellt sich sozialpolitischen Herausforderungen mit innovativen Projekten (vgl. Arbeitskette 2012).

europäischen Ländern, die mehrheitlich den Fokus auf Menschen mit Lernbeeinträchtigungen legten, richteten sich die früheren Projekte in der Schweiz an Menschen mit schweren psychischen Beeinträchtigungen. Bereits in den 1990er Jahren begleiteten einzelne Institutionen auch die Ausbildung von Lehrlingen auf dem ersten Arbeitsmarkt mit diesem Modell. Trotz erfolgreichen Tätigkeiten blieben diese Projekte in der Regel klein und nach anfänglichen Vernetzungsversuchen arbeiteten sie weitgehend unabhängig voneinander. Eine zweite Phase zeichnete sich ab, nachdem drei Forschungsprojekte das Thema aufnahmen und den Begriff des Supported Employment in die Diskussion einführten. Zwei dieser Projekte²⁴ bauten im Bereich psychischer Gesundheit neue Fachstellen auf. Die dritte Phase ist von kreativen Entwicklungen und zunehmender Unübersichtlichkeit geprägt (vgl. Supported Employment Schweiz 2012). Steigende Rentenzahlen und Versicherungskosten richteten in den letzten Jahren die Aufmerksamkeit vermehrt darauf, wie Neuberentungen vermieden werden können. Damit gewannen Programme für Menschen an Bedeutung, die nach Unfall oder schwerer psychischer oder körperlicher Krankheit gefährdet sind, aus dem Arbeitsprozess zu fallen. Aufgrund der ökonomischen Dimension der Kostenreduktion entwickelten Versicherungs-Fachleute eigene Konzepte im Rahmen oder unter dem Label eines „Case Managements“ und neue private Anbieter traten in diesem Bereich auf (ebd.). Diese stehen in vielen Fällen dem Konzept des Supported Employment nahe oder orientieren sich daran. Auch die Politik nahm die Begriffe des „Job-Coachings“ oder „Support am Arbeitsplatz“ vermehrt auf. So prägte die Herausforderung der Integration in den ersten Arbeitsmarkt bereits die 4. und besonders die 5. IVG-Revision. Diese Vielfalt zeigt die gegenwärtige Attraktivität dieses Modells, das aufgrund seines individualisierten Vorgehens kreative Lösungen ermöglicht und sich durch einen ganzheitlichen, dynamischen Prozess auszeichnet. Je nach Gewichtung einzelner Elemente werden mindestens drei oder bis zu acht Schritte unterschieden, welche gleitend ineinander übergehen²⁵ 1. Orientierung und Entscheidung; 2. Erstellen eines Fähigkeitsprofils; 3. Arbeitsplatzsuche und Zusammenarbeit mit der Arbeitgeberin oder dem Arbeitgeber; 4. Betriebliche und ausserbetriebliche Unterstützung (ebd.). Charakteristisch für dieses Modell ist die Integration schnittstellenübergreifender Tätigkeit in einem kontinuierlichen Prozess. Idealerweise begleitet die gleiche Person (Assistenz) oder das gleiche Team die stellensuchende Person von den ersten Orientierungsgesprächen über die Stellensuche bis zur Qualifizierung am

²⁴ Zum einen ist dies das Job-Coachprojekt an den universitären psychiatrischen Diensten Bern und zum anderen die Beteiligung der Psychiatrischen Universitätsklinik Zürich an der europäischen Multicenter Studie EQOLISE (vgl. Rüst 2006, S.19f.).

²⁵ Diese Gliederung orientiert sich an den Richtlinien der EUSE.

Arbeitsplatz. Nach den ersten Erfahrungen mit diesem mehrheitlichen Prozess zeichnete sich ab, dass aus administrativ-organisatorischer Sicht die einzelnen Phasen (Abklärung, Akquisition, Coaching nach Vermittlung) als Module interpretiert werden können, mit deren Umsetzung unterschiedliche Organisationen beauftragt werden. Die einzelnen Phasen im Prozess fordern unterschiedliche Fähigkeiten von Integrationsfachpersonen, Unternehmerinnen und Unternehmer, Vorgesetzte und Mitarbeitenden. Die Stiftung Züriwerk²⁶ leistet bezüglich der Umsetzung des Supported Employment als eine der ersten Behindertenorganisationen in der Schweiz Pionierarbeit (vgl. Insieme 2012). „Unsere Erfahrung zeigt, dass die berufliche Integration von Menschen mit geistiger Behinderung in den allgemeinen Arbeitsmarkt möglich und sinnvoll ist. Nach dem Modell Supported Employment unterstützt ein Job-Coach den Menschen mit Behinderung bei der Stellensuche und während der Anstellung an einem Arbeitsplatz im ersten Arbeitsmarkt (...). Überall, wo Menschen mit einer Behinderung erfolgreich integriert werden können, zeigt sich eine positive Wirkung auf das Selbstwertgefühl, die Lebensqualität und damit auch auf die Gesundheit. In der beruflichen Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderung verfolgen wir verstärkt eine neue Strategie. Die Jugendlichen werden nicht mehr ausschliesslich im geschützten Rahmen ausgebildet. Nach Möglichkeit suchen wir von Beginn an im allgemeinen Arbeitsmarkt einen Ausbildungsplatz, der eine langfristige Perspektive bietet“ (Züriwerk 2012). Der Bereich „Berufliche Integration“ des Züriwerks wurde 2008 mit dem Innovationspreis INSOS ausgezeichnet. Die Stiftung bietet für Jugendliche mit einer geistigen Behinderung die Praktische Ausbildung gemäss Insos Richtlinien (PrA)²⁷ und die berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA)²⁸ an und arbeitet hauptsächlich mit kleineren und mittleren Betrieben in Zürich zusam-

²⁶ Siehe www.zueriwerk.ch

²⁷ Die praktische 2-jährige Ausbildung kann im privatrechtlichen geschützten Rahmen (früher IV-Anlehre) oder in Betrieben auf dem ersten Arbeitsmarkt erfolgen und enthält während der Ausbildungszeit 3 Lektionen in der Woche einen allgemeinbildenden Unterricht. Ziele des allgemeinbildenden Unterrichts sind, durch möglichst individuelle Förderung allgemeine Bildung in lebenspraktischen Bereichen zu vermitteln, sowie die Aneignung von sozialen Kompetenzen und die Auseinandersetzung mit der Erwachsenen- und Arbeitswelt. Die PrA kann als Vorbereitung für das nächst höhere Ausbildungsniveau (EBA) dienen (vgl. Züriwerk 2012).

²⁸ Die berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest kann ebenfalls im geschützten Rahmen (früher BBT-Anlehre) oder im ersten Arbeitsmarkt absolviert werden. Lehrlinge die eine EBA Ausbildung absolvieren, besuchen die eidgenössische Berufsschule, die hohe Anforderungen an den Lehrling stellen. Die Stiftung Züriwerk bietet als Unterstützung Aufgabenhilfe an. Einzeln oder auch zu zweit können die Lehrlinge 1 Stunde in der Woche ihre Schulaufgaben mit Unterstützung lösen. Dadurch soll der Lehrling die Möglichkeit haben seine Defizite abzubauen und für den Lehrabschluss besser vorbereitet zu sein (vgl. Züriwerk 2012).

men (vgl. Niedermann 2008).

Gegenwärtig gibt es in der Schweiz keine einheitliche Regelung der Finanzierung von Supported Employment (Rüst 2006, S. 19). Ein Faktor, der diesen Umstand begünstigt, ist die unterschiedliche Zuständigkeit von Bund und Kantonen. Das Bundesamt für Sozialversicherungen ist grundsätzlich nur für die Entwicklung und Förderung von Programmen zuständig, die auf eine absehbare rentenwirksame Integration zielen. Die Aufmerksamkeit richtet sich damit vor allem auf die Früherfassung mit Stellenerhalt oder rascher Wiedereingliederung nach Krankheit oder Unfall. Die verschiedenen kantonalen IV-Stellen gehen dabei unterschiedliche Wege. Integration in den ersten Arbeitsmarkt mit Hilfe von Supported Employment ist vielfach nicht oder erst im längeren Verlauf rentenwirksam. Die zuständigen Kantone suchen hier ebenfalls eigene und teilweise voneinander abweichende Lösungen (ebd.). Verbreitet sind Übergangslösungen mit dem Modell der externen geschützten Arbeitsplätze. In den meisten Fällen ist jedoch bei diesen Lösungen eine Finanzierung von längerfristigem Support nach einer vertraglichen Anstellung durch Arbeitgeber nicht gegeben. Kennzeichnend für die aktuelle Situation in der Schweiz ist das Vorhandensein von vielseitigen Initiativen aber auch eine konzeptionelle Unübersichtlichkeit und weitgehend fehlende fachliche Vernetzung (ebd.).

Seit 2009 bietet Agogis INSOS W&O in Kooperation mit BAG-UB in Deutschland (Bundesarbeitsgemeinschaft für unterstützte Beschäftigung) einen neuen Lehrgang zu „Integrationsberatung und Job Coaching“ an, welcher ein Modul in „Supported Employment“ beinhaltet. Der Verband des BAG-UB veranstaltet seit mehreren Jahren eine erfolgreiche Weiterbildung zum Thema „Supported Employment“, die auch von einzelnen Teilnehmenden aus der Schweiz mit grossem Gewinn besucht wird. Mit der länderübergreifenden Kooperation wird der neue Lehrgang in den Kontext des internationalen Diskurses gestellt, mit dem Ziel einer Gewinnmaximierung für den Umgang mit Supported Employment in der Praxis (vgl. Rüst 2008).

3.2.2.4 Arbeitsassistenten

Im deutschsprachigen Raum wählten einige frühere Projekte, welche die Ideen des Supported Employment umsetzten, die Bezeichnung „Arbeitsassistenten“ (Rüst 2006, S. 2). Eines der ältesten und bekanntesten Projekte ist die Hamburger Arbeitsassistenten²⁹, ein von Eltern im Jah-

²⁹ Eng an das Konzept der Hamburger Arbeitsassistenten lehnt sich das Projekt Spagat an. Dieses wurde vom österreichischen Institut für Sozialdienste (IfS) lanciert. Spagat begleitet Menschen mit erheblichen geistigen und oder mehrfachen Behinderungen bei Übergängen in die Berufswelt (vgl. IfS Österreich).

re 1992 lanciertes Integrationsprojekt. Auslöser waren die vielen integrativ geschulten Jugendlichen, welchen nach Schulabschluss nur das Angebot einer Beschäftigung in einer Werkstätte für Behinderte offen stand. „Assistenz“ wurde dabei als Oberbegriff für alle Phasen verstanden. Die Person, die durch alle diese Phasen hindurch begleitet, wurde als „Arbeitsassistent“ bezeichnet. In Deutschland ergab sich im Zusammenhang mit der gesetzlichen Regelung im Sozialgesetzbuch IX inzwischen eine einheitliche Sprachregelung: Sogenannte „Integrationsfachdienste“ sind mit der Aufgabe der Arbeitsassistenten betraut. In Österreich ist die Arbeitsassistenten der offizielle Begriff für Projekte des Supported Employment, welche im „Dachverband Arbeitsassistenten Österreich“³⁰ zusammengeschlossen sind. Auch in der Schweiz wird der Begriff von einigen Institutionen gegenwärtig verwendet.³¹ Die spezifische Form der Assistenz am Arbeitsplatz, die in Deutschland als „die über gelegentliche Handreichungen hinausgehende, zeitlich wie tätigkeitsbezogen regelmässig wiederkehrende Unterstützung von schwerbehinderten Menschen bei der Arbeitsausführung in Form einer von ihnen beauftragten persönlichen Arbeitsplatzassistenten in Rahmen der Erlangung oder Erhaltung eines Arbeitsplatzes auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt“ (Empfehlungen der Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen zur Arbeitsassistenten 2003) definiert ist, ist in der Schweiz bisher nicht geregelt. Seit Anfang 2012 ist in der 6. IV-Revision ein sogenannter Assistenzbeitrag gesetzlich verankert.³²

3.2.2.5 Case Management

Case Management wird meist als Methode verstanden. Van Riet und Wouters (2002) bezeichnen Case Management als Funktion im Sozial- und Gesundheitswesen, die sich je nach dem unterschiedlicher (agogischer) Methoden bedienen kann. Sie definieren diese Methode als „das Organisieren und Koordinieren erforderlicher Hilfe, Dienste und Fürsorge bei komplexer Problematik mittels Verhandeln“ (van Riet, Wouters 2002, S. 69). Case Management ist auf einen komplexen Handlungszusammenhang und nicht auf spezifische Dienstleistungen ausgerichtet. Es leistet einerseits konkrete Hilfen oder Behandlungen, andererseits sollte der Begriff nicht auf langdauernde soziale oder therapeutische Begleitungen in einer organisierten Struktur angewendet werden. Case Management wird vor allem als „Soziales Case Manage-

³⁰ Siehe www.arbeitsassistenten.or.at

³¹ Zum Beispiel die Institutionen Brüggli in Romanshorn und HPV in Rorschach

³² Von 2006 bis 2011 wurde in den Kantonen Basel-Stadt, St. Gallen und Wallis der Pilotversuch Assistenzbudget durchgeführt. Mit dem Assistenzbudget erhalten rund 250 Menschen mit einer Behinderung zusätzliche finanzielle Mittel um Personen anzustellen, die sie in der Alltagsbewältigung unterstützen (vgl. BSV).

ment“, als „Primärärztliches Case Management“, als „Case Management in Pflege“, als „Case Management bei Versicherungen“ oder als „Privates Case Management“ umgesetzt (Rüst 2006, S. 6f.). Je nach Auftraggebende variieren die Zielsetzungen und Konzepte und vor allem dort, wo ökonomische Überlegungen im Vordergrund stehen, wird der emanzipatorische Anspruch meist gegenüber einem effizienten organisatorischen Ablauf zurückgestellt. Insbesondere in den angelsächsischen Ländern wurde Case Management als Möglichkeit gesehen, mit Management-Verfahren aus der Wirtschaft das Sozial- und Gesundheitswesen effektiver und kostengünstiger zu gestalten (ebd.). In der Schweiz wird in den meisten der oben genannten Bereiche zunehmend Case Management angewendet. Grosse Spitäler kennen das klinische Case Management und sowohl die SUVA wie auch viele Privatversicherer und Krankenkassen arbeiten mit dieser Methode. Zudem bieten Privatpersonen oder Firmen Case Management nach Unfällen oder bei schwerer Krankheit an und definieren sich als Fachstellen, die zwar im Auftrag, aber fachlich autonom handeln. Ziel ist, die vielfältigen Bedürfnisse von Klientinnen und Klienten optimiert anzugehen und die betroffenen Personen in ihrer Rehabilitation effektiv zu unterstützen (ebd., S. 8). Auf schweizerischer Ebene sind Case Managerinnen und Manager und Institutionen, die mit Case Management arbeiten im „Verein Netzwerk cm“ zusammengeschlossen.³³ Case Management steht in der Umgangssprache vielfach nicht nur für eine Methode oder Funktion, vielmehr werden inhaltliche Konzepte wie zum Beispiel das „Disability Management“ oder die Methode des „Supported Employment“ mitgemeint (ebd.).

3.2.2.6 Disability Management

In der internationalen Diskussion setzt sich der Begriff des „Disability Management“ zunehmend für ein „integrales Managementkonzept zur Senkung menschlicher, sozialer und ökonomischen Kosten die durch Behinderung in der Arbeitswelt entstehen“ (ebd., S. 9) durch. Dabei geht es einerseits um personenbezogene wie auch um strukturelle Aspekte der betrieblichen Organisation als Ganzes und umfasst folgende Prozesse und Massnahmen: 1. Prävention von Krankheit und Unfall; 2. Frühintervention von gesundheitlichen Risiken (Case Management mit Einbezug von Arbeitgeberin und Arbeitgeber, Beschäftigten, Gewerkschaft/Arbeitnehmervertretung, medizinischen Fachpersonen, Versicherer); 3. Rückkehr an den Arbeitsplatz (Übergangslösungen, ergonomische Anpassungen, Beachtung psychosozialer Faktoren, Nachsorge in Bezug auf Sicherheit und Arbeitsfähigkeit) und 4. Abwesenheits-

³³ Siehe www.netzwerk-cm.ch

management (vermehrte Aufmerksamkeit in allen Bereichen auf Arbeitsunterbrüche und gelegentliche Abwesenheiten).

Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass gesetzliche Massnahmen³⁴ wesentliche Anstösse gaben, dass sich vor allem grosse Unternehmen gegenwärtig intensiv mit dem Disability Management beschäftigen. In Deutschland sind zum Beispiel die Ford-Werke mit ihrem Modellprojekt³⁵ international bekannt geworden. Auch in der Schweiz sind es mehrheitlich grössere Unternehmen wie Migros, Post und Globus, die in den vergangenen Jahren erste Pilotprojekte mit diesem Konzept entwickelten. So schreibt zum Beispiel die Migros auf ihrer Homepage: „Ein wesentlicher Aspekt sozialer Verantwortung im Kontext von Gesundheit und Arbeit ist die Unterstützung und Reintegration kranker oder verunfallter Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Entscheidend dabei ist, dass die Reintegrationsprozesse aktiv gefördert und unterstützt, die Massnahmen rasch getroffen, diese auf die konkreten Bedürfnisse des erkrankten oder verunfallten Mitarbeitenden abgestimmt und unter Kooperation aller massgebenden Stellen umgesetzt werden. Es gilt alle notwendigen Kompetenzen und Ressourcen zu mobilisieren, die zu einer erfolgreichen Fallentwicklung beitragen können. Das macht auf die stufenweise Reintegration nach Unfall oder Krankheit über Schonarbeitsplätze oder die berufliche Eingliederung von Behinderten nachhaltig wirksam“ (Migros 2012).

Über die Arbeitsintegration von Menschen mit einer Behinderung äussert sie sich wie folgt: „Über die Anstellung von behinderten Menschen wurde schon viel geschrieben und gesagt. Die Migros tut es. Sie beschäftigt heute rund 850 Menschen mit leichter bis mittelschwerer körperlicher oder geistiger Behinderung, die in ihr betriebliches und soziales Umfeld integri-

³⁴ So kennt zum Beispiel Kanada ein Bonus-Malus System bei den Sozialversicherungsprämien und Deutschland verpflichtet die Unternehmen im Sozialgesetzbuch bei Beschäftigten, die mehr als 6 Wochen oder wiederholt arbeitsunfähig sind, abzuklären, mit welchen Mitteln einer Arbeitsunfähigkeit vorgebeugt und der Arbeitsplatz erhalten werden kann (betriebliches Eingliederungsmanagement).

³⁵ Disability Management ist Teil der Ford Unternehmenspolitik und Unternehmensstrategie: Oberstes Ziel des Disability Managements ist bei Ford der dauerhafte Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in einem von demographischem Wandel und steigendem Wettbewerb geprägten Umfeld. Ist die Beschäftigungsfähigkeit durch Erkrankung oder in Folge eines Unfalls gefährdet, gilt es gemeinsam rechtzeitig alles zu tun, um sie wiederherzustellen oder zu stabilisieren. Für die Mitarbeitenden und für das Unternehmen ist dies von grundlegender Bedeutung hinsichtlich Leistungsvermögen am Arbeitsplatz, Erhalt der Arbeitsfähigkeit, Zunahme der Arbeitszufriedenheit, persönlichem Wohlbefinden und Lebensqualität. Bereits seit 2003 setzt die Ford-Werke GmbH – als erstes Unternehmen in Europa – einen ausgebildeten „Disability Manager“ ein. Im Jahre 2006 wurde die Ford-Werke GmbH – ebenfalls als erstes Unternehmen in Europa – nach international anerkannten Qualitätsstandards für ihr richtungsweisendes Disability Management zertifiziert (vgl. Ford 2012).

ert und oft auch persönlich betreut werden. Der Anspruch des Migros-L-GAV, der auch bei Anstellung jede Benachteiligung wegen einer körperlichen, geistigen oder psychischen Behinderung ausschliesst, verpflichtet“ (ebd.).

3.2.2.7 Diversity Management

Der Begriff „Diversity“ stammt aus den USA und beschreibt Strategien für einen nicht-diskriminierenden Umgang mit der Verschiedenheit der Menschen im Management- und Human Ressource Bereich (vgl. Rüst 2006, S. 14). Die Begriffsrecherche zeigt eine grosse Vielfalt des Umgangs mit dem Begriff des „Diversity Management“. Vielfach erfolgt eine Begrenzung auf die Nicht-Diskriminierung einzelner Zielgruppen wie Frauen, ältere Menschen oder Ausländerinnen und Ausländer. Diversity-Konzepte werden gegenwärtig in der Schweiz vor allem im Bereich der Gleichstellung von Frau und Mann umgesetzt. So nennt die FHS Nordwestschweiz zum Beispiel ihren Weiterbildungslehrgang Gender & Diversity Management. An der HSG St. Gallen besteht ein Arbeitskreis zum Thema, die „Gender and Diversity Community“, welcher auch Nils Jent angehört, der – selbst unfallbedingt behindert – sich mit dem Thema „Behinderung und Arbeit“ aus der Diversity Management Perspektive befasst.

3.2.2.8 Job Coach und Job Coaching

In vielen europäischen Fachstellen des Supported Employment werden die Mitarbeitenden als „Job Coaches“ bezeichnet (Rüst 2006, S. 16). Dieser Begriff ist auch in den USA gebräuchlich, doch ist dort die Bezeichnung „Employment Specialist“ verbreiteter. In der Schweiz wird der Begriff des „Job Coachings“ zunehmend für die Bezeichnung unterschiedlicher Unterstützungen am Arbeitsplatz verwendet. Das sogenannte „Job Coach Projekt“ ist ein ganzheitliches, am Modell des Supported Employment orientiertes Projekt, und betrifft nicht nur die Begleitphase am Arbeitsplatz.

3.2.2.9 Die Virtuelle Werkstatt

Der noch wenig verbreitete Begriff wird mit zwei voneinander unterschiedlichen Bedeutungen verwendet. Ursprünglich wurde er von Firmen im Behindertenbereich in der Ostschweiz geprägt. 1999 gründeten sie die Virtuelle Werkstatt Organisation Ostschweiz.³⁶ Gemäss eige-

³⁶ Der Verein „Virtuelle Werkstatt Organisation“ ist ein Netzwerk von modern eingerichteten, zertifizierten Sozialbetrieben in der Ostschweiz mit rund 3'000 Arbeitskräften. Jeder Betrieb hat seine eigenen Stärken und Möglichkeiten. Gemeinsam bietet er die Ressourcen eines Grossbetriebes an (vgl. VWO 2012).

ner Definition ist diese „eine zeitlich unbefristete, zwischenbetriebliche Kooperation mehrerer rechtlich unabhängiger Institutionen in einem verbindenden Netzwerk“ (VWO 2012). Gegenüber Kunden tritt die Virtuelle Werkstatt als reales Unternehmen auf. Die Mitglieder der Virtuellen Werkstatt arbeiten in zeitlich begrenzten Kooperationen zusammen, die rechtlich unabhängig voneinander sind und sich nach Erledigung des Auftrages wieder auflösen. Unternehmen mit unterschiedlichen Kernkompetenzen in den Bereichen Ausrüsten und Versand, Montage und Demontage, Holz- und Metallbearbeitung können so gemeinsam auftreten und Grossaufträge auch in Kooperation bewältigen.

Das Werkstätten Netzwerk Zürich (wnz), eine vergleichbare Organisation im Kanton Zürich, versteht sich ebenfalls als virtuelle Werkstatt.³⁷ Mit einer ganz anderen Bedeutung wurde der Begriff „virtuelle Werkstatt“ erstmals von Hoffmann im Rahmen des Forschungsprojektes „Job Coach Projekt“ an den Universitären Psychiatrischen Diensten Bern verwendet (vgl. Hoffmann 2007). In Absprache mit dem BSV wurde für das Forschungsprojekte erstmals eine Werkstatt konzipiert, die gar keine internen Arbeitsplätze mehr kannte, sondern alle Mitarbeitenden auf dem ersten Arbeitsmarkt beschäftigte. Organisatorisch wird das Job Coach Projekt als eine „virtuelle, dezentrale geschützte Werkstatt“ geführt. Dabei werden die Teilnehmenden nicht von der Firma in der freien Wirtschaft, sondern vom Job Coach Projekt angestellt. Das Anstellungsverhältnis entspricht also dem eines Personalvermittlungsunternehmens (Rüst 2006, S. 22). Seither traf das BSV auch mit anderen Institutionen vergleichbare Vereinbarungen. So basiert zum Beispiel die Leiharbeitsfirma IntegraPower der Fachstelle Arbeitsintegration IBIZA (Verein für Sozialpsychiatrie Zürcher Oberland) auf der gleichen Grundlage (ebd.).

³⁷ Siehe www.wnz.ch

4 Aktueller Forschungsstand

4.1 Aktueller Forschungsstand aus Sicht der heil- und sonderpädagogischen Disziplin

Mit Blick auf die wissenschaftliche Disziplin der Heil- und Sonderpädagogik kann in Anlehnung an Arnold konstatiert werden, dass die ausgeprägte Schulbezogenheit nach wie vor den höchsten Stellenwert darstellt (vgl. Arnold 2006, S. 82). Die Frage der Teilnahmefähigkeit am Erwerbsleben von Menschen mit einer geistigen Behinderung nimmt dagegen innerhalb heil- und sonderpädagogischen Diskussionen bis heute eine untergeordnete Rolle ein. Arnold postuliert 2006 die erwerbliche Rehabilitation „als eine äusserst vernachlässigte Dimension innerhalb der sonderpädagogischen Disziplin“ (ebd., S. 83). Die Erlangung und Aufrechterhaltung der Teilnahmefähigkeit am Erwerbsleben wird von Arnold in doppelter Hinsicht als erstrebenswertes Ziel betrachtet: „Einerseits ist der Gedanke der erwerblichen Rehabilitation explizit im Schweizerischen Invalidengesetz [IVG] verankert. Demnach ist die Invalidenversicherung grundsätzlich verpflichtet, einen Menschen mit einer gesundheitlich bedingten Einschränkung der Erwerbsfähigkeit „zu einer eigenverantwortlichen und selbstbestimmten Lebensführung“ (IVG, Art. 1) zu verhelfen. Deshalb hat der an seiner Teilhabe am Erwerbsleben beeinträchtigte Mensch in Hinblick auf seine „Fähigkeiten und soweit als möglich auch (...) Neigungen, Anspruch auf Eingliederungsmassnahmen, soweit diese notwendig und geeignet sind“ (IVG, Art. 8, Abs. 1), um ihm einen entsprechenden Platz in der freien Wirtschaft zu ermöglichen (ebd. S. 83). Erwerbstätigkeit und Beruf haben darüber hinaus, wie bereits in Kapitel 2.3 dieser vorliegenden Arbeit dargestellt, einen zentralen Stellenwert in der Lebensplanung und Lebensgestaltung (vgl. von Rosenstiel 2001). Was macht denn nun den Einbezug des erwerbsbezogenen Lebensbereiches in die fachliche und wissenschafts-theoretische Diskussion der Heil- und Sonderpädagogik so schwierig? Arnold vermutet die Scheu vieler Fachpersonen vor der Auseinandersetzung mit - für die eigene Disziplin eher fachfremden - Fragestellungen, vornehmlich ökonomischer und rechtlicher Art (vgl. Arnold 2006, S. 84). „Wenn wir allerdings die Disziplin der Sonderpädagogik als eine Wissenschaft verstehen, die darauf abzielt, Menschen mit einer gesundheitlich bedingten Funktionsbeeinträchtigung im Rahmen der vorgegebenen Möglichkeiten zu befähigen, ihre optimale körperliche, sensorische, geistige, psychische und/oder soziale Leistungsfähigkeit zu erreichen und zu erhalten, und ihnen so Mittel in die Hand zu geben, ihr Leben zu verändern und ein grösseres Mass an Unabhängigkeit in sämtlichen Lebensbereiche zu erreichen, so hat dies auch erwerbliche Konsequenzen“ (ebd.).

Notwendigerweise beschäftigt sich somit eine, mit Fragen der erwerblichen Rehabilitation und Integration auseinandersetzen Heil- und Sonderpädagogik mit folgenden Aufgabenstellungen (ebd.): 1. Mit der subjektiven Seite einer optimalen gesellschaftlichen Rehabilitation, also der Identifikation der Rehabilitationsbedürftigkeit und Festlegung der Rehabilitationsnotwendigkeit; 2. mit der rechtlichen Seite der erwerblichen Rehabilitation und 3. mit der ökonomischen Seite der erwerblichen Rehabilitation, also mit der Beantwortung der Frage nach der definierten Verwertbarkeit der Leistungsfähigkeit einer Person mit einer Behinderung. Auf diesem Hintergrund lässt sich die Heil- und Sonderpädagogik „als eine interdisziplinär handelnde Wissenschaft betrachten, die unterschiedlichste Wissensbereiche wie Human-, Sozial-, Wirtschafts- als auch Rechtswissenschaften berücksichtigt“ (ebd.).

Rehabilitations- und sozialwissenschaftliche Ergebnisse belegen, dass die derzeit schwierige Lage auf dem ersten Arbeitsmarkt nicht bloss eine hohe Hürde für die Rückkehr und Integration von Menschen mit einer Behinderung in die Erwerbswelt darstellt, sondern gleichzeitig auch den Aufbau der Erwerbsfähigkeit dieser Personengruppe erschwert (vgl. Elkeles, Seifert 1992). Diesbezüglich liegen einerseits Analysen zur „Selektionshypothese“ vor, wonach das Risiko, keinen Arbeitsplatz zu erhalten oder zu einem späteren Zeitpunkt den Arbeitsplatz zu verlieren, für gesundheitlich beeinträchtigte Erwerbstätige im Gegensatz zu nicht beeinträchtigten Erwerbstätigen höher ist, andererseits zur „Kausalitätshypothese“, wonach Arbeitslosigkeit einen direkten negativen Effekt auf den Gesundheitszustand und dessen subjektive Bewertung hat, vor (Arnold 2006, S. 86). Die Ergebnisse lassen darauf schliessen, dass der objektive Bedarf an erwerblichen Rehabilitationsbemühungen und die Teilnahmeproblematik ein verstärktes Gewicht in der Diskussion sonderpädagogischen Handelns einnehmen wird. Dies bedeutet, dass die Sonderpädagogik noch stärker als bisher gefordert sein wird, den Aufbau der Teilnahmefähigkeit am Erwerbsleben von Menschen mit einer Behinderung zu unterstützen und damit dem zunehmenden Trend des „endgültigen Ausscheidens aus dem Erwerbsleben entgegen zu wirken“ (ebd., S. 87).

In Anlehnung an Arnold kann konstatiert werden, dass sich die gegenwärtige Heil- und Sonderpädagogik mit ihrem interdisziplinären Wissenschaftsverständnis vom thematisch engen Forschungsfeld der schulisch orientierten Heil- und Sonderpädagogik lösen und sich vermehrt auch nachschulischen Fragestellungen zuwenden muss. Für das Gelingen einer, an der erwerblichen Rehabilitation und Integration orientierten wissenschaftlichen Disziplin, ist die Aneignung einerseits von Wissen über Grundlagen und Kompetenzen der anderen im Rahmen der erwerblichen Rehabilitation handelnden Berufsgruppen sozialer, wirtschaftlicher und sozial-rechtlicher Herkunft, andererseits von Handlungskompetenzen zur Regelung von Ver-

antwortlichkeiten und zur Koordination des Handlungsbedarfs, unabdingbar (ebd., S. 90f.). Wird dieser Anspruch allerdings vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Sozialisationen der für eine erwerbliche Rehabilitation relevanten Berufsgruppen betrachtet, „so muss davon ausgegangen werden, dass die als erforderlich vorauszusetzende Interdisziplinarität nicht ohne einen unter Umständen recht langwierigen Lern- und Anpassungsprozess zustande kommen dürfte. Für diese Annahme spricht nicht zuletzt die Tatsache, dass gerade die Curricula für die Ausbildung von Fachpersonen für Sonderpädagogik dem Lernziel „Kompetenzen zur interdisziplinären Kooperation“ einen zu geringen Stellenwert einräumt“ (ebd., S. 92).

Bereits an dieser Stelle kann postuliert werden, dass eine interdisziplinären Heil- und Sonderpädagogik, wie sie von Arnold gefordert wird, viel zu kurz greift und den Umstand, dass das Themenfeld des Erwerbsleben von Menschen mit einer geistigen Behinderung gegenwärtig nur eine marginale Rolle in der heil- und sonderpädagogischen Disziplin einnimmt, nur am Rande berührt. In Anlehnung an Feuser werden Antworten auf die Tatsache, dass Diskussionen rund um den nachschulischen und erwerblichen Bereich innerhalb der heil- und sonderpädagogischen Disziplin nicht vermehrt geführt werden, vielmehr in den Entwicklungen der vergangenen und gegenwärtigen Integrationsbemühungen gesehen. Mit Blick auf den wissenschaftlichen Diskurs rund um die Integrationsbewegungen und –bemühungen der letzten beiden Jahrzehnten zeichnet sich aus der Sicht der Allgemeinen Behindertenpädagogik eine Entwicklung ab, die von Feuser als „Irrweg“ und „Fehlentwicklung“ definiert und schliesslich als „Integrationspädagogik“ bezeichnet werden kann (vgl. Feuser 2006) und in ihrem Kern nach wie vor selektiv ist: „Sie fügt dem Pluralismus der heute im Bildungs- und Schulsektor nebeneinander bestehenden selektierenden und segregierenden Systeme eine weitere Variante hinzu, der durchaus eine humane und demokratische Intention nicht abgesprochen werden kann, die ihre Funktion aber in einer modernistischen Passung des Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems erfüllt und nach Massgabe der Selektion und Segregierung reproduzierende Auffassungen und didaktischen Momente fungiert“ (ebd., S. 38). Darüber hinaus ist die „allgemeine Pädagogik“ oder „Regelpädagogik“ von einem Normalitätsdenken geprägt, „das Menschen mit Merkmalskomponenten, die davon sozial, psychisch und physisch abweichend erscheinen, ausgrenzt und in den Sektoren Erziehung, Bildung, Arbeit und Wohnen in Sonderinstitutionen verweist“ (Feuser 2006, S. 3).

So erstaunt vor dem Hintergrund der vorliegenden Thematik nicht, dass von Vertretern der Integrationspädagogik festgehalten wird, dass grundsätzlich der Lebensbereich der Arbeit für Menschen mit einer geistigen Behinderung wesentlich schwerer zu gestalten ist, als zum Bei-

spiel der Bereich des Wohnens (vgl. Theunissen; Plaute 1995, S. 154ff.): „Da die Wirtschaft den Zwängen der Konkurrenz unterliegt, Leistung und Produktivität und nicht eine humane Lebensgestaltung die Maxime der Arbeitswelt darstellen, werden geistig behinderte Menschen immer Schwierigkeiten haben, hier Fuss zu fassen. Konnten wir zum Beispiel für den Bereich des Wohnens klare Forderungen, orientiert an den Bedürfnissen des behinderten Menschen stellen, so zwingt uns die besondere Situation in den Wirtschaftsbetrieben dazu, differenziertere, komplementäre Arbeitsmodelle anzuerkennen, die einer Normalisierung, Integration und Gleichberechtigung zumindest teilweise widersprechen“ (ebd., S. 155). Diesem Umstand kann die Vermutung zugesprochen werden, dass die Integrationspädagogik, wenn sie sich vertiefter mit Fragen rund um die Integration von erwachsenen Menschen mit einer geistigen Behinderung im nachschulischen Bereich auseinandersetzt, an ihre Grenzen stösst und folglich das Feld der Arbeitsintegration von der wissenschaftlichen Disziplin grösstenteils unberührt bleibt.

Dass eine Allgemeine Pädagogik und eine Allgemeine Behindertenpädagogik die gegenwärtig vorhandene Stagnation in den Integrationsbemühungen auflösen kann und Antworten auf Fragen der Integration von Menschen mit einer Behinderung in die freie Wirtschaft liefert, ist Ausgangslage der dieser Arbeit zugrundeliegenden Fragestellungen und wird in den weiteren Hauptkapiteln umfassend diskutiert.

4.2 Aktueller Forschungsstand aus Sicht der heil- und sonderpädagogischen Berufspraxis

Die Anzahl Studien im deutschsprachigen Raum, die die erfolgreiche Integration von Menschen mit geistiger Behinderung in den ersten Arbeitsmarkt und deren Nachhaltigkeit untersuchen, kann gegenwärtig noch als sehr gering verbucht werden. In den meisten Fällen handelt es sich dabei um Forschungsstudien, welche die nachschulische Lebenssituation von jugendlichen Sonderschülern oder integrativ geschulten Jugendlichen und damit verbunden die beruflichen Anschlusslösungen (Berufsausbildung) untersuchen. In der Schweiz finden sich unterschiedliche Studien, welche die seit 2004 eingeführte Grundbildung mit EBA (eidgenössischer Berufsattest) und die seit 2007 eingeführte Praktische Ausbildung (PrA) INSOS, evaluieren. Mit Blick auf Deutschland finden sich zwei in der Forschungsliteratur viel zitierte Langzeitstudien¹ über Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer mit einer geistigen Behinderung,

¹ Vgl. „Projekt Integration – 8 Jahre danach. Erfahrungen mit schwerbehinderten Menschen mit Lernschwierigkeiten in Westfalen-Lippe“ (Kasselmann et al. 2005) und „Unterstützte Beschäftigung: Berufliche Integration auf lange Sicht“ (Doose 2007).

welche nicht die Vermittlungsquoten von Menschen mit einer geistigen Behinderung untersuchten, sondern den Verbleib auf dem Arbeitsmarkt und somit aussagekräftige Ergebnisse über die Nachhaltigkeit formulieren. In den nachfolgenden Kapiteln werden drei aktuelle Studien aus der Schweiz, die eine Zwischenbilanz über die neu eingeführten Berufsausbildungen ziehen und eine der oben erwähnten Langzeitstudie aus Deutschland zusammenfassend vorgestellt.

4.2.1 EBA- Zwischenbilanz

Mit dem neuen Berufsbildungsgesetz wurden 2004 weitreichende Änderungen eingeführt, welche zum Ziel hatten, Mobilität, Flexibilität und Arbeitsmarktfähigkeit für Menschen mit einer geistigen Behinderung zu fördern. Mit den Veränderungen waren einerseits Hoffnungen verbunden: Die stark individualisierte Form der Anlehre kämpfte immer wieder mit Akzeptanzproblemen sowohl bei Jugendlichen und ihren Eltern wie auch auf Arbeitgeberinnen- und Arbeitgeberseite. Die neue, stärker standardisierte und strukturell an die EFZ-Ausbildungen (3-4 jährige Berufslehre mit Abschluss des eidgenössischen Fähigkeitszeugnisses) angelehnte EBA-Ausbildung sollte grössere Akzeptanz und Arbeitsmarktchancen bieten. Gleichzeitig wurde aber auch befürchtet, dass damit die Anforderungen steigen und viele Jugendliche den Zugang zur offiziellen Berufsbildung nicht mehr finden würden (vgl. Häfeli 2011, S. 5). In einer breit angelegten Evaluation von INFRAS & Idheap im Auftrag des BBT wurde 2009 untersucht, ob sich diese Befürchtungen und Hoffnungen bestätigen lassen (vgl. Stern 2010). Neben bildungsstatistischen Analysen wurden 548 EBA-Lernende, 231 Berufsbildnerinnen und -bildner in Betrieben, 95 Lehrpersonen an Berufsfachschulen, 58 Anbieterinnen und Anbieter von überbetrieblichen Kursen sowie die 26 kantonalen Berufsbildungsämter befragt. Die Evaluation kommt zum Schluss, dass sich die EBA-Grundbildung „in den ersten fünf Jahren seit ihrer Einführung grundsätzlich bewährt hat“ (ebd., S. 17). Die stetig wachsende Zahl an EBA-Lehrverträgen und die hohe Zufriedenheit der relevanten Akteurinnen und Akteure mit der EBA-Grundbildung werden als Zeichen für eine attraktive Ausbildungsform gewertet: „In der Meinung aller involvierten Akteure stellt die EBA-Grundbildung im Vergleich zur Anlehre eine deutliche Verbesserung dar“ (ebd.). Die Kantone sind mit der Einführung der EBA-Grundbildung ebenfalls mehrheitlich zufrieden. Allerdings bestehen grosse kantonale Unterschiede bezüglich der Verbreitung der EBA-Grundbildung, was unter anderem auf die unterschiedlichen Politiken und Fördermassnahmen im Bereich der EBA-Grundbildung zurückgeführt werden kann (ebd.).

Die Breite der vorhandenen EBA-Ausbildungen kann nach Häfeli „als sehr erfreulich“ (Häfeli 2011, S. 6) bewertet werden. Ende 2010 wurden 27 EBA-Ausbildungen in der Schweiz angeboten. In den laufenden Jahren werden neue dazukommen (Assistent/in Gesundheit und Soziales, Coiffeur/se EBA usw.). „Die Leistung des Berufsbildungssystem ist damit eindrucklich“ (ebd., S. 7).

Nebst diesen erfreulichen Erkenntnissen konnten im Rahmen der Evaluation über die kantonalen Unterschieden hinsichtlich der Verbreitung der EBA-Grundbildung hinaus weitere kritische Punkte festgestellt werden: Die von allen Beteiligten befürchteten höheren Anforderungen bei den EBA-Ausbildungen gegenüber der Anlehre konnten bestätigt werden: So zeigen Studien der HfH höhere Einstiegshürden bei der EBA-Ausbildung verglichen mit der Anlehre (vgl. Hoffmann; Kammermann 2009). Häfeli sieht in den verzögerten Eintritten ein Indiz für die vorhandenen Einstiegsschwierigkeiten: „In allen von uns untersuchten Branchen weisen drei Viertel der EBA-Lernenden einen verzögerten Einstieg auf. Häufig wurde ein Brückenangebot oder eine Vorlehre absolviert, aber auch der vorherige Einstieg in eine EFZ-Ausbildung ist recht häufig“ (Häfeli 2011, S. 6). Dies alles weist darauf hin, dass es durchaus „eine besondere Hemmschwelle für Schülerinnen im untersten Leistungssegment gibt. Zudem ist daran zu erinnern, dass immer noch 10% aller Jugendlichen ohne anerkannte Ausbildung auf Sekundarstufe bleiben“ (ebd.). Die Institute INFRAS & Idheap fassten ausführliche Schlussfolgerungen und 20 Empfehlungen zusammen, aus welchen im Folgenden eine Auswahl genannt wird (Stern 2006, S. 96ff.):

- Um die Lernenden optimal auf das Arbeitsleben vorzubereiten, sollen vermehrt Brückenangebote mit hohem Praxisanteil angeboten werden, die gezielt auf die berufliche Grundbildung ausgerichtet sind.
- Die Koordination der verschiedenen Brückenangebote innerhalb eines Kantons sollte optimiert werden, insbesondere, um „Brückenangebotstourismus“ und eine zu lange Verweildauer von Jugendlichen in diesen Angeboten zu vermeiden.
- Massnahmen zur Früherkennung und rechtzeitigen Behandlung von Problemen von Jugendlichen in der obligatorischen Schule sollten weiterentwickelt und bei Bedarf ausgebaut werden, zum Beispiel im Rahmen des „Case Management Berufsbildung“.
- Schulnoten sollten einen möglichst kleinen oder gar keinen Einfluss auf die Möglichkeit einer Schnupperlehre oder einer Vorlehre haben. Betriebe sollen vermehrt dazu motiviert werden, beim Auswahlverfahren für die Besetzung der EBA-Lehrstellen allen Jugendlichen eine Chance zu geben, sich in der Praxis zu bewähren.

Ergänzend zu diesen Empfehlungen fordert Häfeli zum einen eine gezieltere Unterstützung der Betriebe bei der Ausbildung von Jugendlichen und zum anderen sollten Jugendliche, die eine Praktische Ausbildung nach INSOS absolviert haben, einen Kompetenznachweis erhalten, der ihnen einen erleichterten Einstieg in eine EBA-Ausbildung bieten würde (Häfeli 2011, S. 8): „Würden diese Empfehlungen konsequent umgesetzt, so könnte vielleicht in einigen Jahren bei einer erneuter Zwischenbilanz festgehalten werden, dass die EBA-Grundbildung tatsächlich eine Chance für schwächere Jugendliche darstellt“ (ebd.).

4.2.2 Evaluation der Praktischen Ausbildung (PrA) INSOS

Die Praktische Ausbildung INSOS wurde 2007 von INSOS Schweiz als Ausbildungsgefäss für diejenigen Jugendlichen geschaffen, die die Anforderungen an eine zweijährige berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA) nicht oder noch nicht erfüllen. Sie ist als Weiterentwicklung der bisherigen IV-Anlehre zu verstehen. Demnach steht diese Ausbildung derzeit nur jenen Jugendlichen offen, die eine entsprechende Verfügung der IV für berufliche Massnahme zugesprochen erhalten haben. Einheitliche Richtlinien und eine dem Berufsbildungsgesetz angeglichenen Begriffsverwendung sollen eine Standardisierung der Ausbildung zur Folge haben. Die PrA zeichnet sich aus durch einfache, berufsspezifische Tätigkeiten; einen engen Praxisbezug; stufengerechte Lern- und Übungsfelder; gesamtheitliche Förderung und Ausbildung an möglichst nur einem Lernort und durch individuelle Begleitung im beruflichen, persönlichen und sozialen Bereich. Bei der Entwicklung der PrA wurde seitens INSOS die Vision verfolgt, eine eidgenössische Regelung dieses niederschweligen Bildungsangebots zu erreichen, um somit die derzeit bestehende Lücke in der Berufsbildungssystematik schliessen zu können (vgl. Aeschbach 2006).

Die Entwicklungen der PrA wurden 2009 in einer, vom Bundesamt für Sozialversicherung in Auftrag gebende Evaluation überprüft. Diese setzte sich zum Ziel, eine umfassende Betrachtung aus möglichst vielen Perspektiven zu liefern. Hauptsächlich ging es um folgende Aspekte: Integration in den Arbeitsmarkt, Qualität der Ausbildung, Passung des Ausbildungsgefässes für die Zielgruppe der Lernenden, Akzeptanz der PrA und Zukunftsperspektiven für die PrA (vgl. Sempert; Kammermann 2011). Zeitlich wurde die Erhebung so angesetzt, dass die Informationen nach Abschluss des ersten Ausbildungszyklus, im Juli 2009, eingeholt werden konnten. An alle Institutionen, die Lernende in diesem Ausbildungszyklus ausgebildet haben, wurden Fragebogen verschickt. Adressaten waren Berufsbildende, Verantwortliche des Bereichs Berufsbildung sowie Leitende der Institutionen. Nach einer ersten Grundausswertung der vorliegenden Daten wurden im Sinne einer Vertiefung Expertengespräche mit Vertrete-

rinnen und Vertretern aus den Organisationen der Arbeitswelt, Expertinnen und Experten aus der Berufsbildung sowie Vertreterinnen und Vertreter aus den Beratungsstellen der Invalidenversicherung geführt (ebd., S. 18).

Zusammenfassend zeigten die Ergebnisse, dass die PrA einem Bedürfnis entspricht, einen wertvollen Beitrag zur beruflichen Bildung von Jugendlichen mit Behinderung leistet und in ihrer Stossrichtung gut und richtig ist (Aeschbach 2011, S. 22). Für die Lernenden steht mit der PrA ein geeignetes Ausbildungsgefäss zur Verfügung: Es scheint gelungen zu sein, die anspruchsvolle Passung von Anforderungen und Leistungsmöglichkeiten sowohl für die stärkeren wie auch für die schwächeren Lernenden zu erreichen. Die PrA besitzt somit das Potential, für eine sehr heterogene Gruppe von Lernenden ein geeignetes Ausbildungsgefäss zu sein (Sempert; Kammermann 2011, S. 19). Die Evaluation zeigte aber auch Handlungsbedarf auf. Offen bleibt, wie sich eine Orientierung der PrA an der zweijährigen beruflichen Grundbildung mit EBA manifestieren sollte und wie in der Folge die entsprechenden Ausbildungsprogramme ausgestaltet sein müssen. Auch stellte sich heraus, dass vor allem die Öffentlichkeitsarbeit und die Zusammenarbeit mit diversen Partnern verstärkt in Angriff genommen werden sollte (Aeschbach 2011, S. 22).

4.2.3 Explorative Untersuchung der Lebenslage von Sonderschulabsolventinnen und -absolventen mit einer geistigen Behinderung

Im Frühjahr 2009 fand im Rahmen einer Lizentiatsarbeit der Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg eine Fragebogen gestützte Untersuchung statt, die die nachschulische Lebenslage von Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung im Allgemeinen und den Übergang von der Sonderschule ins nachschulische Leben im Speziellen fokussierte (vgl. Rohrer 2011). Für die Untersuchung wurde eine Grundgesamtheit von Sonderschulabgängerinnen und -abgänger mit einer geistigen Behinderung in drei Deutschschweizer Kantonen avisiert. 438 Fragebogen wurden an Familien verschickt, deren Kinder als geistig behindert gelten und 2007 beziehungsweise 2008 die Sonderschule abgeschlossen haben. 109 Fragebogen wurden online oder auf Papier ausgefüllt zurückgeschickt. Diese niedrige Rücklaufquote wurde bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt (ebd., S. 27).

Aus den erhobenen Daten resultierte, dass eine vergleichsweise grosse Anzahl Jugendlicher mit einer geistigen Behinderung keinen Zugang zu einer Berufsbildung hat (51%). Besuchen gemäss Schätzung des BFS zwischen 5% und 7% aller Jugendlichen nach der obligatorischen Schulzeit keine weitere Ausbildung, sind dies in der vorliegenden explorativen Untersuchung mehr als die Hälfte (ebd., S. 31). Für diese Jugendlichen scheint es keine passenden Angebote

zu geben, obwohl einige von ihnen berufsvorbereitete Angebote absolviert haben (3%). Die an der Untersuchung teilnehmenden Jugendlichen, die zum Zeitpunkt der Erhebung weder eine Berufsvorbereitung noch eine Berufsausbildung absolvierten (51%), gingen in der Regel einer Arbeit nach. Fast alle von ihnen arbeiten in einer geschützten Beschäftigungsgruppe. Rund ein Drittel dieser Jugendlichen erhalten einen Stundenlohn von weniger als Fr. 2.35.- in der Stunde.² In Beschäftigungsgruppen erhielten sogar rund drei Viertel der Jugendlichen keinen Lohn. Immerhin drei Jugendliche, die keine Berufsausbildung absolvierten, hatten zum Zeitpunkt der Untersuchung eine Arbeitsstelle in einem Unternehmen der Privatwirtschaft und zwei gaben an, in einer sozialen Institution angestellt zu sein. Alle Jugendliche, die eine Berufsausbildung (EBA, PrA oder IV-Anlehre) absolvierten (46%), absolvierten diese in einer sozialen Institution. Das heisst, dass keiner der Jugendlichen eine Ausbildung in der Privatwirtschaft oder beim Bund bzw. beim Kanton ausübte. Eine praktische Ausbildung (PrA) wurde nur von sechs Jugendlichen absolviert.

Auch ersichtlich wurde in der Untersuchung, dass die meisten Jugendlichen im Rahmen der Berufsfindung stark von den Eltern unterstützt werden (88%). Eine weitere Ressource im informellen Netzwerk, die Unterstützung von Angehörigen, Freunden und Bekannten, wird viel weniger genutzt. Darüber hinaus zeigte sich, dass die Unterstützung des formellen Hilfsystems (Sonderschule, IV-Berufsberatung, usw.) selten in Anspruch genommen wird.

Abschliessend stellt die Autorin der Studie fest, dass die gewonnenen Ergebnisse weitgehend die Erkenntnisse aus der Fachliteratur bestätigen. Sie plädiert dafür, dass auf der politischen Ebene verstärkt Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, die nach heutigem Stand der Wissenschaft eine selbstbestimmte Lebensführung von Menschen mit einer geistigen Behinderung begünstigen (ebd., S. 32). Auf der Ebene der Praxis gilt es, Angebotsstrukturen so zu gestalten und zu entwickeln, dass für Menschen mit einer geistigen Behinderung Wahlmöglichkeiten in allen Lebensbereichen geschaffen werden können. Dabei kommt der Forschung gemäss Rohrer eine zentrale Bedeutung zu: „Es gilt einerseits, Unterstützungsmassnahmen und –interventionen wissenschaftlich zu begleiten, andererseits grundlegende Fragestellungen zu Benachteiligungen vertiefter zu analysieren“ (ebd.).

4.2.4 Langzeitstudie bei Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer mit einer geistigen Behinderung

Doose untersuchte in einer umfangreichen Studie zu Supported Employment die langfristige

² Nach den Lohn-Kategorien des BSV entspricht dies der niedrigsten Stufe (Lohnstufe A: bis 2.35 Fr. pro Stunde)

Integration von 251 Menschen mit einer geistigen Behinderung (Lernschwierigkeit- und behinderung), die von insgesamt 12 Fachstellen für berufliche Integration in ganz Deutschland bis Ende 1998 aus Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) in den ersten Arbeitsmarkt vermittelt worden sind (vgl. Doose 2007). Die Ergebnisse zeigten, dass fünf Jahre nach der Vermittlung 70% der Befragten auf dem ersten Arbeitsmarkt tätig sind, davon sind 67% in einem unbefristeten Arbeitsverhältnis, 11% in einer WfbM und 8% sind stellenlos. Der Rest ist aus unterschiedlichen Gründen nicht erwerbstätig. Daraus kann resultiert werden, dass mindestens zwei Drittel der vermittelten Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer als langfristig beruflich integriert gelten. Hoch ist auch die Stabilität der Arbeitsverhältnisse: Fünf Jahre nach Vermittlung sind 62% noch an derselben Arbeitsstelle tätig, nach 10 Jahren immer noch 55%. Über 80% der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer sind insgesamt zufrieden mit ihrem bestehenden Arbeitsverhältnis, über 70% sogar sehr zufrieden. Die Zufriedenheit bezieht sich vor allem auf die Tätigkeit und die Beziehungen zu Vorgesetzten und Kolleginnen und Kollegen. Der geringe Lohn, Belastungen am Arbeitsplatz und die begrenzten Möglichkeiten, sich im Betrieb zu qualifizieren, werden als weniger gut beurteilt. 40% der auf dem ersten Arbeitsmarkt Erwerbstätigen wohnen in ihren Familien, gegenüber nur 15% derjenigen, welche in einer Werkstätte für behinderte Menschen arbeiten. So geben die auf dem ersten Arbeitsmarkt Erwerbstätigen auch zu einem grösseren Teil an (60%), dass die Familie als Hauptunterstützung fungiert, während nur 20% der in einer WfbM tätigen Personen die Familie als Unterstützungsquelle angeben. Zusammenfassend nennt Doose verschiedene Faktoren, die für eine dauerhafte Vermittlung förderlich sind (vgl. Doose 2007):

- Es zeigte sich ganz deutlich, dass die Vermittlung und Begleitung durch einen Integrationsfachdienst bzw. eine Fachkraft für berufliche Integration positiv die Nachhaltigkeit der beruflichen Integration beeinflusst.
- Die langfristige Integration von Menschen mit einer geistigen Behinderung, die aus der WfbM vermittelt wurden, ist trotz weit verbreiteter Bedenken in 64% der Fälle gelungen, hinzu kommen immerhin 5% der Fälle, die auf einem ausgelagerten Arbeitsplatz der WfbM in einen Betrieb integriert werden konnten.
- Es gibt einen höchst signifikanten Unterschied in der Betriebsgrösse zwischen den bestehenden und beendeten Arbeitsverhältnissen: Allgemein trifft zu, dass die Stabilität der Arbeitsverhältnisse mit der Betriebsgrösse zunimmt und die Fluktuationsrate in Kleinbetrieben mit bis zu 20 Beschäftigten am höchsten ist.
- Die bestehenden Arbeitsverhältnisse sind häufiger in Betrieben, die bereits Erfahrung mit der Beschäftigung von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern mit einer Schwerbehinderung haben.

- Die wirtschaftliche Lage des einzelnen Betriebs wirkt sich auf die Stabilität der Arbeitsverhältnisse aus: So waren in 22% die betriebliche Auftragslage und in 12% sogar eine Betriebsschliessung Grund des Verlustes des Arbeitsplatzes.
- Es zeigt sich, dass eine abgeschlossene Berufsausbildung die Berufseinmündung verbesserte.
- Eine begleitete betriebliche Berufsvorbereitungsmassnahme mit Unterstützung eines Integrationsfachdienstes nach Abschluss der Schule führt zu einem wesentlichen höheren dauerhaften Übergang in Arbeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt und zu einer besseren sozialen Integration im Betrieb.

Aus den Ergebnissen kann gefolgert werden, dass für Menschen mit einer geistigen Behinderung eine nachhaltige berufliche Integration möglich ist. Die einzelnen Ergebnisse sind aber nach Doose nur unter bestimmten Rahmenbedingungen möglich: So konnten in den letzten Jahren auf der Ebene der Gesetzgebung positive Entwicklungen verfolgt werden und Integrationsfachdienste und Arbeitsassistenten wurden gesetzlich verankert und flächendeckend ausgebaut. Auf der Ebene der Umsetzung in die Praxis ist es jedoch zu einer Reihe von Komplikationen und Einschränkungen der Unterstützung gekommen, so dass die Integrationsfachdienste die in dieser Studie untersuchte Zielgruppe vielfach nicht mehr erreichen. Es ist laut Doose notwendig, die Integrationsfachdienste wieder so auszurichten, dass sie Unterstützte Beschäftigung anbieten können (ebd.).

4.3 Europäische Gesetzesgrundlagen und statistische Angaben zur beruflichen Integration von Menschen mit einer geistigen Behinderung

4.3.1 Die Europäische Strategie zugunsten von Menschen mit Behinderungen 2010-2020

Der „Europäischen Strategie zugunsten von Menschen mit Behinderungen 2010-2020: Erneuerter Engagement für ein barrierefreies Europa“ ist unter 1. Einleitung folgendes zu entnehmen (Europäische Strategie zugunsten von Menschen mit Behinderung 2012): „In der Europäischen Union (EU) hat jede sechste Person eine leichte bis schwere Behinderung (vgl. EU-Arbeitskräfteerhebung 2002). Das sind etwa 80 Millionen Menschen, die wegen umwelt- und einstellungsbedingter Barrieren häufig an einer vollen Teilhabe an der Gesellschaft und Wirtschaft gehindert werden. Für Menschen mit Behinderungen liegt die Armutsquote 70 % über dem Durchschnitt, was teilweise durch ihren eingeschränkten Zugang zur Arbeitswelt bedingt ist. Mehr als ein Drittel der über 75-Jährigen haben Behinderungen, die sie in gewissem Mas-

se beeinträchtigen, und über 20 % sind erheblich beeinträchtigt. Diese Prozentsätze dürften weiter ansteigen, da die Bevölkerung in der EU immer älter wird. Die EU und ihre Mitgliedstaaten haben ein umfassendes Mandat zur Verbesserung der sozialen und wirtschaftlichen Situation von Menschen mit Behinderungen“.

Artikel 1 der Charta der Grundrechte der Europäischen Union legt fest: „Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie ist zu achten und zu schützen“. Artikel 26 lautet: „Die Union anerkennt und achtet den Anspruch von Menschen mit Behinderung auf Massnahmen zur Gewährleistung ihrer Eigenständigkeit, ihrer sozialen und beruflichen Eingliederung und ihrer Teilnahme am Leben der Gemeinschaft“. Überdies verbietet Artikel 21 jede Diskriminierung wegen einer Behinderung: „(...) Eine uneingeschränkte Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben ist wesentlich, soll die Europa-2020-Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum erfolgreich sein. Der Aufbau einer Gesellschaft, die niemanden ausschliesst, eröffnet auch Marktmöglichkeiten und fördert die Innovation (...). Es besteht dringender Handlungsbedarf, umso mehr, als der Konjunkturabschwung sich negativ auf die Situation von Menschen mit Behinderungen ausgewirkt hat. Mit der Strategie werden verbesserte Lebensbedingungen für den Einzelnen und gleichzeitig vielfältige Vorteile für die Gesellschaft und die Wirtschaft ohne ungebührliche Belastung von Industrie und Verwaltungen angestrebt“.

Die Beschäftigung und Allgemeine und berufliche Bildung wird unter 2. Ziele und Massnahmen beschrieben: „Hochwertige Arbeitsplätze gewährleisten wirtschaftliche Unabhängigkeit, fördern die Selbstentfaltung und sind der beste Schutz vor Armut. Die Erwerbstätigenquote für Menschen mit Behinderungen beträgt allerdings lediglich etwa 50%. Damit die EU-Wachstumsziele erreicht werden können, müssen mehr Menschen mit Behinderungen einer bezahlten Erwerbstätigkeit auf dem offenen Arbeitsmarkt nachgehen. Die Kommission wird das Potenzial der Europa-2020-Strategie und ihrer Agenda für neue Kompetenzen und neue Beschäftigungsmöglichkeiten voll ausschöpfen und den Mitgliedstaaten Analysen und politische Leitlinien an die Hand geben sowie Informationsaustausch und sonstige Unterstützung anbieten. Sie wird die Kenntnisse über die Beschäftigungslage von Frauen und Männern mit Behinderungen verbessern, Probleme aufzeigen und Lösungsvorschläge unterbreiten. Besondere Aufmerksamkeit wird sie Jugendlichen mit Behinderungen bei ihrem Übergang von der Ausbildung ins Erwerbsleben widmen. Sie wird die Frage der innerberuflichen Mobilität auf dem offenen Arbeitsmarkt und in geschützten Werkstätten aufgreifen und dabei auf Informationsaustausch und wechselseitiges Lernen setzen. Des Weiteren wird sie sich unter Einbezie-

hung der Sozialpartner mit den Themen Selbständigkeit und hochwertige Arbeitsplätze befassen, einschliesslich Aspekten wie Arbeitsbedingungen und beruflicher Aufstieg. Die Kommission wird verstärkt freiwillige Initiativen zur Förderung von Vielfalt in Unternehmen, wie etwa von Arbeitgebern unterzeichnete Chartas der Vielfalt und eine Initiative für eine soziale Unternehmenskultur unterstützen (...). Die EU-Massnahmen werden nationale Bemühungen unterstützen und ergänzen, die darauf abstellen, die Arbeitsmarktsituation von Menschen mit Behinderungen zu analysieren; gegen die Sozialleistungsabhängigkeit von Menschen mit Behinderungen vorzugehen, die sie davon abhalten, in den Arbeitsmarkt einzutreten; die Eingliederung von Menschen mit Behinderungen in den Arbeitsmarkt mithilfe des Europäischen Sozialfonds (ESF) zu erleichtern; aktive arbeitsmarktpolitische Massnahmen zu entwickeln; Arbeitsplätze besser zugänglich zu machen; Dienstleistungen für Stellenvermittlung, Unterstützungsstrukturen und Schulung am Arbeitsplatz zu entwickeln; die Nutzung der Allgemeinen Gruppenfreistellungsverordnung zu fördern, die vorsieht, dass staatliche Beihilfen ohne vorherige Anmeldung bei der Kommission gewährt werden können. Schaffung der Voraussetzungen, damit viel mehr Menschen mit Behinderungen ihren Lebensunterhalt auf dem offenen Arbeitsmarkt verdienen können“.

Die Europa 2020 Strategie sieht vor, dass jedes Mitgliedsland bis spätestens Ende April jeden Jahres ein Nationales Reformprogramm für Wachstum und Beschäftigung zeitgleich mit dem Stabilitäts- bzw. Konvergenzprogramm vorlegt. Die Europäische Kommission wird „Statistiken und Datensammlungen heranziehen, um die Veränderungen der Ungleichheiten zwischen Menschen mit Behinderungen und der Gesamtbevölkerung zu veranschaulichen und behindertenspezifische Indikatoren für die Europa-2020-Vorgaben in den Bereichen Bildung, Beschäftigung und Armutsbekämpfung erarbeiten“.

4.3.2 Österreichisches Reformprogramm 2011

Im Rahmen des Österreichischen Reformprogramms 2011, welches der Europäischen Kommission 2011 vorgelegt wurde, wird vor allem beim Kernziel „Verminderung der Armut und sozialen Ausgrenzung“ auf die Zielgruppe „Menschen mit einer Behinderung“ eingegangen (vgl. Bundesweites arbeitsmarktpolitisches Behindertenprogramm BABE 2012/2013). Wichtige genannte Massnahmen sind zum einen die Gesundheitsprävention im Arbeitsleben und zum anderen die Verbesserung der Arbeitsmarktchancen für Menschen mit einer Behinderung. Ziele des österreichischen Reformprogramms 2011 sind, die Beschäftigungsquote von Menschen mit einer Behinderung zu erhöhen und der Anteil der Übertritte in die Invaliditäts-

pension zu senken. Zudem soll durch eine Verringerung des Anteils gesundheitlich beeinträchtigter Personen im Erwerbsalter und durch eine Erhöhung der Beschäftigungsquote von Menschen mit einer Behinderung das Risiko der sozialen Ausgrenzung reduziert werden (ebd., S. 3).

	2007	2008	2009	2010	Änderungen 2009 zu 2010
Beim AMS vorgemerkte Personen mit gesundheitlichen Vermittlungseinschränkungen					
Gesamt	31.392	31.263	35.673	35.664	-0,03%
Männer	19.448	19.435	22.726	22.414	-1,37%
Frauen	11.944	11.828	12.947	13.250	+2,34%
Davon: Arbeitslose Menschen mit Behinderung (Nach BEinstG / LBehG)					
Gesamt	5.389	5.286	5.940	6.127	+3,15%
Männer	3.415	3.358	3.859	3.929	+1,81%
Frauen	1.974	1.928	2.081	2.199	+5,67%
Gesamt arbeitslose					
Gesamt	222.248	212.253	260.309	250.782	-3,66%
Männer	124.346	118.811	153.583	145.106	-5,52%
Frauen	97.902	93.442	106.726	105.676	-0,98%
Anteil vorgemerkter Personen mit gesundheitlichen Vermittlungseinschränkungen an den Gesamt arbeitslosen					
Gesamt	14,12%	14,73%	13,70%	14,22%	+0,52
Männer	15,64%	16,36%	14,80%	15,45%	+0,65
Frauen	12,20%	12,66%	12,13%	12,54%	+0,41

Tabelle 1: Überblick Arbeitsmarktlage (Gesamt arbeitslose Österreich sowie beim AMS vorgemerkte Personen mit gesundheitlichen Vermittlungseinschränkungen) im Vergleich 2007 bis 2010 (BABE 2012/2013, S. 4).

Die oben stehenden Daten belegen deutlich, dass sich Schwankungen am Arbeitsmarkt jeweils zeitverzögert auf Menschen mit einer Behinderung auswirken. Dies betrifft sowohl den Rückgang als auch den Anstieg. In diesem Zusammenhang ist zudem zu berücksichtigen, dass die registrierte Arbeitslosigkeit nur einen Ausschnitt der Arbeitsmarktlage von Menschen mit einer Behinderung widerspiegelt. Gerade der berufliche Ersteinstieg, insbesondere von Jugendlichen oder von arbeitsmarktfernen Personen mit einer Behinderung gestaltet sich zunehmend schwieriger. Diese Problematik bildet sich aber nicht in den Arbeitslosenzahlen ab. Zudem wird sich die Integration von arbeitsmarktfernen Personen, zum Beispiel aus Beschäftigungsprojekten oder Qualifizierungsprojekten, in Zukunft dahingehend erschweren,

als etwa die Aufnahmekapazität und -bereitschaft von KMUs, die bisher eine wichtige Stütze in der Integration von Menschen mit einer Behinderung darstellten, geringer wird. In der Folge gibt es weniger Beschäftigungsmöglichkeiten für Menschen mit einer Behinderung und weniger Möglichkeiten für Praktika und Arbeitserprobungen (ebd., S. 4f.).

Neben der dargestellten allgemeinen Ausrichtung der behindertenspezifischen Arbeitsmarktpolitik sind im Regierungsprogramm konkretere Zielsetzungen formuliert. Die folgende Aufzählung stellt eine beispielhafte Zusammenfassung der, im Regierungsprogramm zum Schwerpunkt „Menschen mit Behinderung – Zugang zum Arbeitsmarkt“ festgehaltenen Maßnahmen, dar (ebd., S. 9f.):

- Weiterentwicklung der Beschäftigungsoffensive sowie Optimierung der arbeitsmarktpolitischen Instrumente wie Qualifizierung, Assistenzangebote und Integrationsfachdienste
- Förderung des Zugangs arbeitsmarktfremder Frauen mit Behinderung zur Heranführung an den ersten Arbeitsmarkt
- Erhaltung und Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern
- Fortsetzung der Integrativen Berufsausbildung und der teilqualifizierenden Lehre
- Chancengleichheit und nachhaltiger Zugang zu sozialversicherungsrechtlich abgesicherten Dienstverhältnissen
- Fortführung und Ausbau des Bundessozialamtes als Kompetenzzentrum für Menschen mit Behinderung
- Prüfung der Möglichkeiten einer Verbesserung der Wirksamkeit der Ausgleichstaxe
- Förderung von Unternehmerinnen und Unternehmern mit Behinderung
- Stärkung der Stellung der Behindertenvertrauenspersonen
- Adaptierung der Richtsätze für die Einstufung des Grades der Behinderung

Zur Realisierung dieser genannten Zielsetzungen bedienen sich das Bundessozialamt und seine Landesstellen eines breit gefächerten Förderinstrumentariums. Angesichts der, durch die Wirtschaftskrise veränderten Rahmenbedingungen und des enger werdenden Budgetrahmens sind in den kommenden Jahren einige Verschiebungen in der Gewichtung einzelner Förderschwerpunkte zu setzen. Unter anderem werden folgende Förderprogramme verstärkt fokussiert: Begleitende Hilfen (z.B. Berufsausbildungsassistenz, Arbeitsassistenz, Jobcoaching), Qualifizierungsprojekte, Beschäftigungsprojekte und Beratungsprojekte (ebd., S. 17ff.).

4.3.3 Bericht der Bundesregierung Deutschland über die Lage behinderter Menschen und die Entwicklung ihrer Teilhabe (2009)

Die Bundesregierung Deutschland legte im Juli 2009 einen Bericht „über die Lage behinderter Frauen und Männer sowie die Entwicklung ihrer Teilhabe“ vor und veranschaulicht die zu treffenden künftigen Massnahmen. Darüber hinaus wird erstmals die Entwicklung der Teilhabe von Menschen mit einer Behinderung am Leben in der Gesellschaft umfassend dargestellt (vgl. Bericht der Bundesregierung über die Lage behinderter Menschen und die Entwicklung ihrer Teilhabe 2009). Vor dem Hintergrund der vorliegenden Thematik werden nachfolgend einzelne Auszüge zusammenfassend vorgestellt.

Durch die Einführung des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz [AGG] im August 2006 wurde ein wichtiger Schritt hinsichtlich der Beseitigung von Diskriminierungen von Menschen mit einer Behinderung unternommen (AGG 2006). Grundlage dieses Gesetzes sind europäische Richtlinien. Ein Meilenstein der Politik für Menschen mit einer Behinderung ist die Übernahme des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (VN-Übereinkommen) in das deutsche Recht. Deutschland gehörte zu den ersten Unterzeichneten dieses Übereinkommens und ratifizierte es Ende März 2009 als 50. Vertragsstaat (Bericht der Bundesregierung über die Lage behinderter Menschen und die Entwicklung ihrer Teilhabe 2009, S. 4.). Das VN-Übereinkommen setzt wichtige Impulse für mehr Selbstbestimmung und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am gesellschaftlichen Leben. „Die Bundesregierung wird das VN-Übereinkommen nutzen und neue Entwicklungen in der Behindertenpolitik stärken und fördern, um die selbstbestimmte und diskriminierungsfreie Teilhabe in Deutschland weiter voranzubringen. Dabei wird sie die Akteure, die im Bereich der Politik für behinderte Menschen Verantwortung tragen, beteiligen“ (ebd.).

Zur Arbeitssituation von Menschen mit Behinderung können aus dem Bericht folgende Auszüge zitiert werden (ebd., S. 4ff.): „Durch die Massnahmen der Bundesregierung (unterstützt von der guten Konjunktur der Wirtschaft in den vergangenen Jahren) hat sich die Lage schwerbehinderter Menschen am Arbeitsmarkt kontinuierlich verbessert. In den Jahren 2005 bis 2008 sank ihre Arbeitslosigkeit um über 14% (...). Die Beschäftigung schwerbehinderter Menschen hat sich deutlich erhöht. Von 2003 bis 2006 stieg sie um 5%; die Zahl der beschäftigten schwerbehinderten Frauen stieg in diesem Zeitraum sogar um 7,5% (neuere Daten liegen noch nicht vor). Hervorzuheben ist die Quote der bei den Bundesbehörden beschäftigten schwerbehinderten Menschen: Sie ist von 7,3 % (2005) auf 8,5% (2006) gestiegen. Der Bund

erfüllt damit seine Vorbildfunktion bei der Beschäftigung schwerbehinderter Menschen. Bei privaten Arbeitgebern und Arbeitgeberinnen ist die Beschäftigungsquote schwerbehinderter Menschen von 4,0% (2003) auf 4,3% (2006) angestiegen. Dazu haben auch die vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales getragene Initiative „job – Jobs ohne Barrieren“ und das Arbeitsmarktprogramm „Job4000“ beigetragen.³

Die Ausbildung von Jugendlichen mit einer Behinderung entwickelte sich in den letzten Jahren in Deutschland sehr erfolgreich: „Seit 2006 nahmen jährlich rund zwei Drittel der Bewerberinnen und Bewerber mit Behinderungen eine Ausbildung auf (Ausbildungsjahr 2007/2008: 72%). Die übrigen Bewerberinnen und Bewerber (Ausbildungsjahr 2007/2008: 27%) nahmen Alternativangebote, zum Beispiel berufsvorbereitende Massnahmen wahr. Dies führt zu einer sehr hohen Versorgungsquote der Zielgruppe von knapp 99% im abgelaufenen Ausbildungsjahr 2007/2008. Prämien und Zuschüsse der Integrationsämter sowie der zum 30. August 2008 in Kraft getretene „Ausbildungsbonus“ in Höhe von bis zu 6'000 Euro pro zusätzlichem Ausbildungsplatz tragen dazu bei, die betriebliche Ausbildung behinderter Jugendlicher weiter zu fördern. Der Bonus erhöht sich um 30%, wenn das Unternehmen einen behinderten Jugendlichen ausbildet“.

Menschen, für die behinderungsbedingt eine Ausbildung nicht möglich ist, können durch das Instrument der „Unterstützten Beschäftigung“ gefördert werden. Nach dem Grundsatz „erst platzieren, dann qualifizieren“ können sie auf einem betrieblichen Qualifizierungsplatz so lange eingearbeitet und unterstützt werden, bis ein Arbeitsvertrag abgeschlossen wird: „Zunächst wird die individuelle betriebliche Qualifizierung für die Dauer von bis zu zwei Jahren direkt in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes erbracht. Sie kann unter Umständen um bis zu zwölf Monate verlängert werden. Bei Bedarf schliesst sich eine Berufsbegleitung an. Mit dieser gezielten Unterstützung, die individuell angeboten wird und betrieblich ausgerichtet ist, sollen mehr behinderte Menschen mit besonderem Unterstützungsbedarf auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt beschäftigt werden“ (ebd., S. 5).

Mehrere Modellversuche konnten belegen, dass diese Form der Unterstützung sehr erfolgreich ist. Mit dem Gesetz zur Einführung der Unterstützten Beschäftigung (vgl. Gesetz zur Einführung Unterstützter Beschäftigung 2008) wurde klargestellt, dass zum Angebot an Be-

³ Mit diesen Programmen sollen neben gezielten Informationsveranstaltungen Beziehungen und Netzwerke zwischen Unternehmen und Institutionen gefördert werden, die die Verantwortung für die Teilhabe von Menschen mit einer Behinderung am Arbeitsleben tragen. Gleichzeitig geht es aber auch darum, finanzielle Förderung von Unternehmen, die Menschen mit einer schweren Behinderung zusätzlich einstellen, zu gewährleisten.

rufsbildungsplätzen und Arbeitsplätzen in Werkstätten auch ausgelagerte Plätze auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt gehören, und zwar sowohl „als dauerhaft ausgelagerte Plätze als auch zum Zweck des Übergangs auf den allgemeinen Arbeitsmarkt“ (ebd., S. 6). Übergänge auf den allgemeinen Arbeitsmarkt soll auch das Projekt „JobBudget“ erleichtern, mit dem eine betriebsorientierte, modulare Qualifizierung unter Anwendung des Persönlichen Budgets verbunden ist (ebd.).

An dieser Stelle hervorzuheben sind auch die sogenannten „Integrationsprojekte“, die seit Mitte 2000 grosse Erfolge verbuchen können (ebd., S. 31). Integrationsprojekte sind Unternehmen, die sich von anderen dadurch unterscheiden, dass sie überdurchschnittlich viele, besonders betroffene Menschen mit einer schweren Behinderung, beschäftigen (mindestens 25%). Beispielsweise sind dies schwerbehinderte Menschen mit einer geistigen oder seelischen Behinderung, die einer besonderen arbeitsbegleitenden Betreuung bedürfen, die aus einer Werkstatt für behinderte Menschen auf den ersten Arbeitsmarkt wechseln oder schwerbehinderte Schulabgängerinnen und –abgänger, die ohne besondere Unterstützung den Weg ins Berufsleben nicht vollziehen können: „Die Zahl der Integrationsprojekte nahm in den vergangenen Jahren stetig zu. So gab es 2002 314 Integrationsprojekte und 2007 bereits 517. Mit der Zahl der Integrationsprojekte steigt auch die Zahl der Beschäftigten: 2007 waren 13`694 Menschen in Integrationsprojekten beschäftigt. Darunter waren wiederum 5`535 besonders betroffene schwerbehinderte Menschen. 2007 sind allerdings nur knapp 8% der beschäftigten Personen, die entweder aus einer Werkstatt für behinderte Menschen oder als Absolventen einer Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in ein Integrationsprojekt gewechselt, obwohl sie zu der Zielgruppe der Integrationsprojekte gehören“ (ebd.).

Obwohl diese Ausführungen in Bezug auf die Integration von Menschen mit einer Behinderung in den ersten Arbeitsmarkt grosse Erfolge aufweisen, steigt die Zahl der in Werkstätten beschäftigten Menschen mit einer Behinderung stetig an (2003: 235`756, 2007: 275`492). Deshalb hat das Bundesministerium für Arbeit und Soziales in Zusammenarbeit mit den Ländern eine Studie in Auftrag gegeben, die den Übergang von der Schule in den Beruf, Beratungs- und Entscheidungsprozesse im Vorfeld der Aufnahme in eine Werkstatt, die Unterstützung von Werkstattbeschäftigten beim Übergang aus der Werkstatt auf den allgemeinen Arbeitsmarkt, sowie alternative Beschäftigungsmöglichkeiten auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt näher erforscht hat (Detmar, W. et al. 2008). Die Autoren und Autorinnen der Studie empfehlen, die betriebliche Integration von, auf dem ersten Arbeitsmarkt besonders benachteiligten Menschen bei den Akteuren als Leitbild stärker zu verankern und zwar sowohl an der

Schnittstelle Schule/Beruf als auch an der Schnittstelle Werkstatt/Übergang in den ersten Arbeitsmarkt. In erster Linie müsse sich die Mentalität der Beteiligten ändern und erst in zweiter Linie das Recht (ebd., S. 37). Die Empfehlungen der Studie wurden durch das Gesetz zur Einführung Unterstützter Beschäftigung vom 22. Dezember 2008 (Gesetz zur Einführung Unterstützter Beschäftigung 2008) und durch das Projekt „JobBudget“ bereits teilweise umgesetzt.

4.3.4 Das Behindertengleichstellungsgesetz und statistische Angaben zu der Erwerbstätigkeit von Menschen mit einer Behinderung in der Schweiz

Seit 1999 ist die Gleichstellung von Menschen mit und ohne Behinderungen in der Bundesverfassung verankert. Im Januar 2004 trat das Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen [BehiG] in Kraft (vgl. BehiG 2004). Es setzt Rahmenbedingungen, die es Menschen mit Behinderungen erleichtern, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen und insbesondere selbstständig soziale Kontakte zu pflegen, sich aus- und fortzubilden und eine Erwerbstätigkeit auszuüben. Seit 2008 publiziert das BFS auf dem Portal Statistik Schweiz⁴ Informationen, die der Evaluation der Umsetzung dieses Verfassungsauftrags dienen. Die Informationen stammen von verschiedenen Datenquellen zur gesamten Wohnbevölkerung oder stehen im Zusammenhang mit den Leistungen an Menschen mit Behinderungen. Nachfolgend werden wesentliche Auszüge aus dem Bericht „Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen“, welcher 2011 vom Bundesamt für Statistik veröffentlicht wurde, vorgelegt (vgl. Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen 2011).

Gemäss der vom BFS übernommenen Definition⁵ gelten in der Schweiz im Jahr 2009 rund 865'000 Personen in Privathaushalten als behindert; davon sind etwas mehr als ein Drittel (etwa 300'000) in ihren Aktivitäten stark eingeschränkt. Darüber hinaus leben rund 37'000 Personen in Institutionen für Behinderte und 135'000 Personen in Alters- oder Pflegeheimen. Damit leben in der Schweiz insgesamt rund eine Million Personen mit Gesundheitsproblemen, die sie mehr oder weniger stark einschränken. Mit steigendem Alter nimmt ihr Anteil in

⁴ Siehe www.bfs.admin.ch

⁵ Das BFS definiert Menschen mit Behinderungen als Personen, die angeben, ein dauerhaftes Gesundheitsproblem zu haben und bei Tätigkeiten des normalen Alltagslebens (stark oder etwas) eingeschränkt zu sein. Hierbei handelt es sich um eine „subjektive“ Definition, da sie auf der eigenen Einschätzung der betroffenen Personen – und nicht auf einer „objektiven“ Beurteilung, dessen, was sie tatsächlich machen können – beruht. Sie lehnt sich an die „International classification of functioning, disability and health“ (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) an, welche die medizinische und soziale Definition zusammenfasst. Dabei distanziert sie sich bewusst vom Begriff Invalidität (vgl. BFS 2012)

der jeweiligen Altersgruppe deutlich zu. Der Bildungsstand von Menschen mit (starken) Behinderungen liegt unter demjenigen der restlichen Bevölkerung. Diese haben in grösserem Ausmass nach der obligatorischen Schule keine weitere Ausbildung absolviert und seltener eine tertiäre Ausbildung abgeschlossen. Ein Grossteil der Personen in Privathaushalten mit Behinderungen beteiligt sich am Arbeitsmarkt (67%), der Anteil ist jedoch geringer als bei der restlichen Bevölkerung (85%). Ausserdem arbeiten sie häufiger Teilzeit als die restlichen Erwerbstätigen. Unter ihnen ist die Teilzeitbeschäftigung entsprechend häufiger auf die Gesundheit zurückzuführen: 25% der Menschen mit Behinderungen im Teilzeitpensum (stark eingeschränkte Personen: 50%) geben gesundheitliche Probleme als Grund an, gegenüber 2% der Teilzeitarbeitenden ohne Behinderungen.

Institutionen für Menschen mit Behinderungen bieten 13'200 Arbeitsplätze in geschützten Werkstätten an. Dazu kommen Stellen in anderen Institutionstypen (800) sowie in unabhängigen Werkstätten oder in Unternehmen (Anzahl unbekannt). Im Jahr 2009 wurden an solchen Plätzen von 15'200 Personen 20,3 Millionen Arbeitsstunden geleistet, was einem Durchschnitt von 27,8 Stunden pro Woche und Person entspricht. Eine Differenzierung zwischen Werkstätten, die eine gewisse Produktivität erreichen wollen, und solchen, bei denen es mehr um die Beschäftigung als um die Produktion geht, ist mit dem vorhandenen Datenmaterial nicht möglich.

Mit Inkrafttreten der Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen (NFA) per 1. Januar 2008 haben die Kantone die Verantwortung für die Planung, Steuerung und Finanzierung des stationären und teilstationären Leistungsangebots für Menschen mit Behinderung übernommen. Die Analyse des Bedarfs und die Planung des Leistungsangebots bilden einen wichtigen Bestandteil des neuen kantonalen Verantwortungsbereichs. Da die heute zur Verfügung stehenden Informationen und Daten zum Leistungsangebot und zu dessen Nutzung für die notwendige Standortbestimmung im Rahmen der NFA-Umsetzung nicht vollumfänglich genügen, hat die Konferenz der Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren der Ostschweizer Kantone (SODK Ost) im zweiten Quartal 2008 in allen Ostschweizer Kantonen eine gemeinsame Angebotserhebung durchgeführt (vgl. Bieri et al., 2009, Bericht im Auftrag des Amtes für Soziales des Kantons St.Gallen). Insgesamt wurden 34 Trägerschaften befragt, welche 38 Einrichtungen mit Angeboten für erwachsene Menschen mit Behinderung an verschiedenen Standorten im Kanton St.Gallen führen. Diese Übersicht schafft eine wichtige Grundlage für die künftige, interkantonal abgestimmte Bedarfsanalyse und Angebotsplanung unter den Rahmenbedingungen der NFA.

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Thematik wird im Folgenden zusammenfassend auf die im Kanton St.Gallen gegenwärtigen Angebote „Tagesstruktur, Beschäftigung und Arbeit“ eingegangen. Es ist zu vermuten, dass die übrigen Schweizer Kantone ähnliche Daten repräsentieren.

Von den 38 befragten Einrichtungen für Menschen mit Behinderung im Kanton St.Gallen erbringen 36 Angebote im Bereich „Tagesstruktur, Beschäftigung und Arbeit“ (ebd., S. 11). Dieser Angebotsbereich bietet Arbeitsplätze in fünf Arbeitsformen mit folgendem Platzangebot an:

- *Tagesstätte/Beschäftigung*: Tagesstruktur/Beschäftigung ohne Arbeitsvertrag und ohne Lohn.
- *Beschäftigungsplätze*: Beschäftigung ohne Produktions-/Leistungsdruck mit Arbeitsvertrag und Lohn.
- *Arbeitsplatz in Einrichtung mit externen Leistungen*: Arbeitstätigkeit mit Produktions-/Leistungsdruck mit Arbeitsvertrag und mit Lohn. Herstellung von Produkten und Dienstleistungen, die extern verkauft werden können.
- *Arbeitsplatz in Einrichtung mit internen Leistungen*: Arbeitstätigkeit mit Produktions-/Leistungsdruck mit Arbeitsvertrag und mit Lohn. Herstellung von institutionsinternen Produkten und Dienstleistungen (Wäscherei, Küche, technischer Dienst, usw.).
- *Externe Integrationsarbeitsplätze*: Arbeitstätigkeit mit Produktions-/Leistungsdruck im 1. Arbeitsmarkt

Von den insgesamt 2`382 Nutzerinnen und Nutzern dieser Angebote haben 56% eine geistige Behinderung. Nutzerinnen und Nutzer mit einer psychischen Behinderung sind mit 31% die zweitgrösste Gruppe. Nutzerinnen und Nutzer mit einer körperlichen Behinderung (6,5%), Hirnverletzung (2%), Autismus (1%) oder Sinnesbehinderung (3.5%) sind weniger stark repräsentiert (ebd.). Die meisten der Beschäftigungs- und Arbeitsplätze werden in der Arbeitsform *Arbeitsplatz in Einrichtungen, externe Leistungen* zur Verfügung gestellt (54%). Die Arbeitsform *Tagesstätte/Beschäftigung* ist mit 32% der zweitgrösste Angebotsbereich. 7% der Plätze treten in den Arbeitsformen *Beschäftigungsplätze* und 6% in *Arbeitsplatz in Einrichtungen, interne Leistungen* auf. Ein geringer Anteil der angebotenen Plätze (1%) befindet sich in der Arbeitsform *externer Integrationsarbeitsplatz*; im Kanton St.Gallen sind dies zum Zeitpunkt der Erhebung insgesamt 22 Arbeitsplätze (ebd., S. 27).

Bei den Arbeitsformen *Arbeitsplatz in Einrichtungen mit externen und internen Leistungen* wurde erhoben, welchen Arbeitstätigkeiten die Nutzerinnen und Nutzer nachgehen. In den *Einrichtungen mit externen Leistungen* werden vor allem Plätze in den Tätigkeitsbereichen Versand/Ausrüsterei/Montage (44%) und Metallbearbeitung/industrielle Fertigung (25%) angeboten. Die Gruppe der anderen Tätigkeiten (10%) umfasst Plätze in Tätigkeitsbereichen wie handwerkliche Tätigkeiten, Elektromontage, Produktion von Brennholz, Mikroverfilmung, Digitalisierung, Transport und Anlagebetreuung/Kleintierhaltung/Kleidersammlung. In den *Einrichtungen mit internen Leistungen* sind die meisten Plätze in den Tätigkeitsfeldern Küche (31%), Wäscherei (29%) und Reinigungs-/Putzarbeiten (24%) anzutreffen (ebd., S. 31).

Die Lohneinstufungen wurden in den Kategorien des BSV erhoben: 52% verdienen einen Lohn in der Stufe B (2.36 Fr. bis 7.05 Fr. pro Stunde), gefolgt von 39% mit einem Lohn in der Stufe A (bis 2.35 Fr. pro Stunde). 8% erhalten einen Lohn in der Stufe C (7.06 bis 14.10 Fr. pro Stunde) und die restlichen 9 Nutzerinnen und Nutzer in der höchsten Lohnstufe D (14.11 Fr. und höher). Bei den *Beschäftigungsplätzen* verdienen 85% maximal 2.35 Fr. pro Stunde und 15% können der Lohnstufe B zugeordnet werden. Bei allen drei Arbeitsformen *Arbeitsplatz in Einrichtungen mit externen und internen Leistungen* sowie *externer Integrationsarbeitsplatz* sind 9-14% der Nutzerinnen und Nutzer der Lohnstufe C zugeordnet. Bei den *Arbeitsplätzen in Einrichtungen mit externen und internen Leistungen* verfügen einige Teilnehmende über einen Lohn von mehr als 14.11 Fr. pro Stunde (ebd., S. 37).

Die Recherche und Analyse vorhandener statistischen Daten über die Erwerbstätigkeit von Menschen mit einer Behinderung zeigt - mit besonderem Blick auf die Schweiz - dass in der Datenerfassung zur Erwerbstätigkeit von Menschen mit einer geistigen Behinderung Lücken vorhanden sind. Gänzlich fehlt eine gesamtschweizerische, statistische Übersicht über die Erwerbstätigkeit von Menschen mit einer geistigen Behinderung im ersten Arbeitsmarkt. Darüber hinaus kann hinsichtlich der Recherchen über europäische Statistiken festgestellt werden, dass uneinheitliche Kriterien bei den Erhebungen angewendet werden und somit ein Vergleich der Daten verschiedener Länder nur bedingt möglich ist und aus Platzgründen an dieser Stelle der vorliegenden Arbeit unterlassen wird.

5 Zusammenfassung

Aufbauend auf den ausführlichen Darstellungen der letzten Kapitel kann an dieser Stelle der gegenwärtige Stand hinsichtlich der Integration von Menschen mit einer geistigen Behinderung unter der spezifischen Berücksichtigung der Erwerbsarbeit wie folgt skizziert werden: Eine fokussierte, wissenschaftstheoretische Betrachtung des Erwerbslebens und damit verbunden der Lebensspanne nach der Schulzeit von Menschen mit einer geistigen Behinderung nimmt in der heil- und sonderpädagogischen Disziplin auch noch gegenwärtig eine untergeordnete Rolle zugunsten der ausgeprägten Schulbezogenheit ein (vgl. Arnold 2006, S. 81f.). Theunissen und Plaute (1995, S. 156.) verweisen auf eine Arbeit von Lutz aus dem Jahr 1961 und verdeutlichen nach Lutz, dass die Erkenntnis, dass Lernen einen lebenslangen Prozess auch für Menschen mit einer geistigen Behinderung darstellt, seit den 1970er Jahren im Zuge der Abkehrung von einer psychiatrischen Orientierung, die das von der Medizin vertretene „defektorientierte Entwicklungsmodell“ (ebd.) für Menschen mit einer geistigen Behinderung übernommen hat, welches eine bestimmt geartete, pathologische Persönlichkeitsentwicklung sowie eine „im Ganzen endgültige Entwicklungsbeschränkung“ (ebd.) im Erwachsenenalter annahm, allmählich in weiten Fachkreisen der Heil- und Sonderpädagogik übernommen wurde. So steht nach Theunissen und Plaute heute die Lern- und Entwicklungsfähigkeit von Menschen mit einer geistigen Behinderung „ausser Zweifel“ (ebd.).

Grundlegende Entwicklungen hierfür wurden an anderen Stellen der vorliegenden Arbeit ausführlich veranschaulicht und werden hier nur kurz zusammengefasst: Mit Blick auf Deutschland entstand in Frankfurt/Main in den 1960er Jahren die erste „Schule für Geistigbehinderte“ und Hessen führte als erstes Bundesland die Schulpflicht für Kinder mit einer geistigen Behinderung ein. Das „Verdikt der Lernunfähigkeit konnte zurückgedrängt werden. Nachdem auch das der Bildungsunfähigkeit ins Wanken gebracht werden konnte (...) etabliert sich in den 1970er Jahren die Schulpflicht für Geistigbehinderte in allen Bundesländern. Die Einflüsse vor allem der Demokratischen Psychiatrie in Italien, der skandinavische Normalisierungsgedanke, der des Mainstreaming in den USA und die Empfehlung „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ durch die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates dokumentieren auch im deutschsprachigen Raum den Aufbruch zur Integration im Sinne der gemeinsamen Erziehung und Bildung behinderter und nichtbehinderter Kinder in Kindergärten und Regelschulen“ (Feuser 2009, S. 238f.).

Die Jahre seit 1990 sind gekennzeichnet durch Integrationsentwicklungen vor allem im Schulbereich, die dazu führten, dass heute weithin flächendeckend in Deutschland und Österreich integrative Vorschuleinrichtungen angeboten werden und dass sich viele Bundesländer beider Staaten der schulischen Integration behinderter Kinder und Jugendlicher aufgeschlossen gegenüber zeigen. Der Stand der schulischen Integration ist jedoch längst noch nicht zufriedenstellend. So werden beispielsweise in Deutschland nur etwa zwei Prozent aller Kinder und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung integrativ unterrichtet (vgl. Theunissen 1999).

Mit Blick auf die Schweiz können die Integrationsbemühungen und –bestrebungen der letzten Jahrzehnte auch nicht mit grossem Erfolg verbucht werden. So legt zwar das Bundesgericht in seinem jüngsten Entscheid zur Schulung von Kindern mit Behinderung fest, dass die Integration in die Regelschule einer Sonderschulung vorzuziehen ist und die Kantone fordern, gestützt auf dem kantonalen Sonderpädagogik-Konkordat, die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in die Regelschule, doch ein Blick auf die Schullandschaft der Schweiz zeigt nach wie vor ein Bild der Segregation.¹ Nebst politischen Einwänden stehen in vielen Kantonen auch Fachkräfte den Integrationsbewegungen skeptisch gegenüber. So ist dem Artikel „In Basels Schulen sind Behinderte bestens integriert“ von Antonio Cortesi (2010) zu entnehmen, „dass die Integration von verhaltensauffälligen und geistig behinderten Kindern in normale Schulklassen hohe Wellen schlägt“ (ebd., S. 1). Im Kanton Zürich wehren sich Lehrkräfte dagegen, weil sie sich überfordert fühlen und Eltern von Schülern, bei welchen keine sonderpädagogischen Massnahmen nötig sind, befürchten, dass ihre Kinder zu wenig gefördert werden. Cortesi (2010) verweist in seinem Artikel auf SVP Nationalrat Ulrich Schlüer und stellt fest, dass Schlüer die Integration für gescheitert erklärt, bevor sie in

¹ Statistische Daten über die Anzahl Kinder mit einer Behinderung in der Schweiz, die in die Regelklassen integriert sind, liegen zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Arbeit nicht vor.

² Das Integrationsmodell von Basel-Stadt wurde an der Volksschule vor zehn Jahren eingeführt und gilt inzwischen national als Vorzeigemodell. In einer Integrationsklasse sitzen bis zu zwanzig Regelschülerinnen und -schüler und vier Kinder mit einer geistigen Behinderung. Eine Primarlehrperson führt die Klasse gemeinsam mit einer schulischen Heilpädagogin. Beide arbeiten im Vollpensum. Für die Kinder der Regelschule gilt der normale Lehrplan, die Kinder mit Behinderung lernen nach individuellen Förderplänen. Neben dem Schulzimmer steht ein zweiter Raum zur Verfügung. Die Zuteilung in eine solche Klasse erfolgt nach Rücksprache mit den Eltern und ist freiwillig. Inzwischen gibt es in Basel 22 Integrationsklassen – mit über der Hälfte aller geistig behinderten, schulpflichtigen Kinder des Kantons. Eine kürzlich durchgeführte Studie zeigt: Die Regelschüler dieser Klassen erreichen die Lernziele in gleichem Masse wie jene in den Parallelklassen (vgl. Cortesi 2010).

Zürich richtig umgesetzt ist (ebd., S. 2). Laut Cortesi moniert Schlüer, dass die Schüler mit einer Behinderung ebenso wenig von der Aufnahme in eine Regelklasse profitieren würden wie die Schüler ohne Behinderung und darüber hinaus noch stigmatisiert würden (ebd., S. 2). Der Kanton Zürich setzte sich zum Ziel, dass bis zu 300 Kinder mit einer Behinderung von den Sonder- in die Regelschulen wechseln sollten. Doch erwähnt Martin Wendelspiess, Chef des Zürcher Volksschulamts, auf welchen Cortesi im selben Artikel verweist, dass das Basler Modell überzeugt, sich aber vor allem für ein städtisches Umfeld eignet, denn in ländlichen Gebieten kommt man nur dann auf eine Schulklasse mit vier behinderten Kindern, wenn die Kinder lange Transportwege zurücklegen. Genau hier liegt aber ein Sparpotenzial von rund sieben Millionen Franken. Zudem wünschen die Eltern, dass ihr Kind am Wohnort zur Schule geht (ebd., S. 3).

In Zürich bleibt deshalb die Einzelintegration die Regel. Gemäss Konzept weilt dabei eine schulische Heilpädagogin während neun Lektionen pro Woche in der Klasse. Allerdings halten sich nicht alle Gemeinden an diese Vorgabe. Nicht aus Spargründen, sondern weil es im Kanton zu wenig Lehrpersonen gibt, welche die Zusatzausbildung zur Heilpädagogin gemacht haben (ebd.). Cortesi stellt fest, dass es für Wendelspiess darüber hinaus auch klare Grenzen einer Integration gibt: So profitiert ein Kind mit Down Syndrom in einer Regelklasse, eines mit einem schweren Autismus hingegen nicht (ebd.). Zudem profitieren integrierte Kinder je weniger, je älter sie würden. In der Sekundarstufe können geistig behinderte Kinder dem Schulstoff meist überhaupt nicht mehr folgen. Hinzu kommt die kritische Phase der Pubertät (ebd.).

Dieses aktuelle Beispiel veranschaulicht sehr treffend den gegenwärtigen Stand hinsichtlich der Integrationsbemühungen und –entwicklungen im deutschsprachigen Raum. In Anlehnung an Feuser kann konstatiert werden, dass die Integrationspädagogik im Kern selektiv ist und bleibt und das bestehende Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem stabilisiert und fort-schreibt (vgl. Feuser 2006, S. 25ff.). Ursachen dafür sind auf verschiedenen Ebenen zu finden. Die in der materialistischen und kritischen Behindertenpädagogik grundgelegte Möglichkeit, pädagogisch relevante Sachverhalte dialektisch zu denken, zu verstehen und zu erklären und entsprechende Handlungsmodelle zu entwickeln, wurde in der Pädagogik nicht aufgegriffen (ebd., S. 39). „Dualistisch-polares Denken in den Bildern von Normalität und Selektion blieben weitgehend unverändert erhalten und kennzeichnen die Grundbegriffe des herrschenden Paradigmas eines auf Ausgrenzung und Segregation ausgelegten Erziehungs-, Bil-

dungs- und Unterrichtssystems“ (ebd.). So ist die Tatsache der hochgradigen schicht- und herkunftsspezifischen Segregierung des Bildungssystems erst kürzlich durch die OECD-Studien (PISA, IGLU, usw.) erneut bestätigt worden (vgl. Feuser 2006). In gleicher Weise bleiben die Erkenntnisse der „Allgemeinen Pädagogik“ (vgl. Feuser 2007, S. 2), die sich an der „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ (ebd.) und der „Inneren Differenzierung durch eine entwicklungsniveau-orientierte Individualisierung“ (ebd.) orientiert, von der Heil- und Sonderpädagogik und in der Integrationsdebatte bis heute weitgehend unbeachtet.

Integration im Sinne einer „Allgemeinen Pädagogik“ bedeutet nach Feuser, dass alle Kinder (ohne Ausschluss behinderter Kinder und Jugendlicher wegen Art und/oder Schweregrad einer Behinderung) in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau nach Massgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen an und mit einem gemeinsamen Gegenstand (Projekt, Inhalt, Thema) spielen, lernen und arbeiten (vgl. Klafki 1991). Fachlich dürfte darin „der zentrale Schlüssel der berechtigt beklagten, in Denkweisen, Strukturen und Verfahren des selektierenden und segregierenden Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems stecken bleibenden Integrationsentwicklung gesehen werden“ (Feuser 2006, S. 3).

So bleibt das Schulsystem im Kern selektiv, wenn es, wie im obigen Beispiel dargestellt, Kinder mit einer Behinderung zwar vordergründig „integriert“, im Rahmen des Schulalltags jedoch nach wie vor individuelle Curricula (zum Beispiel gesonderte Lehrpläne für verschiedene behinderte und nichtbehinderte Kinder) und spezifische „Förder-Therapien“ in - vom Schulzimmer als wesentlicher Ort des gemeinsamen Lernens am gemeinsamen Gegenstand - ausgelagerten, isolierten Therapieräumen vorherrschend sind.

Darüber hinaus merkt Feuser an, dass die Integrationsbewegung „heute in einem Masse apolitisch geworden ist, wie sie das zu keiner Zeit ihrer 30jährigen Entwicklungsgeschichte je war. Ich sehe darin ein zentrales Moment für die Lähmung und Resignation der Vertreter der Integration und in Folge ihre entwicklungsmässige Stagnation – quantitativ wie qualitativ. (...) Heute sind die Veränderungen in unserem Denken und Handeln in Richtung einer „Allgemeinen Pädagogik“ die zentralen Ressourcen für die Aufrechterhaltung des Prozesses der Integration. Ihre Realisierung wäre um ein Vielfaches weitreichender möglich als die Grenzen gesteckt sind, bis es zu einem administrativen oder politischen Eklat kommen würde. Die Grenzen in der Praxis der Integration, wie wir sie einhalten, sind von uns gesteckt (...). In Haltungen vorausseilenden Gehorsams antizipieren wir die gesellschaftliche Debatte um mangelnde

Ressourcen (siehe oben erwähntes Beispiel, welches die finanzielle und personelle Ressourcendebatte sehr beispielhaft verdeutlicht) und die Verschärfung der Selektionspraxis im Schulsystem in Folge von PISA (der gesteigerte Leistungsdruck manifestiert sich gegenwärtig bereits in den unteren Schulstufen, so ist dem oben erwähnten Beispiel der Integrationsklassen zu entnehmen, dass Eltern von Schülern, bei welchen keine sonderpädagogischen Massnahmen nötig sind, befürchten, dass ihre Kinder zu wenig gefördert werden) als objektiv nicht zu überwindende Barrieren – die sie nicht sind“ (Feuser 2006, S. 40).

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass sich die Integrationsdebatte heute als Gesellschaftsfrage besonders explizit in den Bereichen der Erziehung und Bildung und daraus resultierend in den letzten Jahren verstärkt auch auf die Ausbildung und somit auf den Bereich der Arbeit von Menschen mit einer geistigen Behinderung organisiert. Mit den verstärkten Auswirkungen der Integrationsbemühungen auf den nachschulischen Bereich, wie sie in den Kapiteln 3 und 4 der vorliegenden Arbeit ausführlich vorgestellt wurden, ergeben sich jedoch gesellschaftliche Polarisierungen um Fragen des Erhalts von Privilegien, Macht und Herrschaft durch Erwerb von Bildung wie durch deren Vorenthaltungen. Integration wirkt dabei als Spannungsfeld von Arbeit und qualifikatorischen Anforderungen, von Individualisierung und Vergesellschaftung im Kontext von Restauration und Reform (vgl. Feuser 2006, S. 21).

Es ist zu vermuten, dass die Heil- und Sonderpädagogik und die seit einigen Jahren aufkommende Integrationspädagogik auch im Bereich der nachschulischen Integrationsbemühungen, welche sowohl die Bereiche Wohnen, Arbeit, Freizeit wie auch Politik betreffen, an ihre Grenzen stossen und sich ihre pädagogischen Bestrebungen und Forderungen nach einer lebenslangen, integrativen Bildung und Teilhabe auf Kosten politischer, output- und ressourcenorientierten Tendenzen nivellieren.

Dass ein Wissenschaftverständnis, wie es die materialistische Behindertenpädagogik in all ihren Bestandteilen vorlegt die Lähmung der gegenwärtigen Integrationsbemühungen und –bestrebungen auflösen kann/könnte und „in politischer, pädagogischer und didaktischer Hinsicht fortschrittlich, demokratisch ist und insofern dazu beiträgt, das Stigma „Behinderung“ (...) als ontologische, charakterliche Festlegung eines Individuums zu durchbrechen und somit in Bildungspolitik, Sozialpolitik wie Didaktik Ansätze der Überwindung von Behinderungen zu entwickeln“ (Feuser 2000, S. 23f.), wird in den nachfolgenden Kapiteln aus wis-

senschaftstheoretischer Sicht und darauf aufbauend anhand der umfassenden empirischen Darstellung des Medienprojektes vb8 veranschaulicht.

6 Allgemeine Behindertenpädagogik

6.1 Behinderung und soziale Lage: „Arbeitskraft minderer Güte“ (Jantzen 1982)

Jantzen legte 1982 in „Sozialgeschichte des Behindertenbetreuungswesens“ einen sozialgeschichtlichen Ansatz der ersten Anstaltsgründungen im 19. Jahrhundert vor (vgl. Jantzen 1982). Er geht von der Annahme aus, dass die Arbeitskraft der Betroffenen nicht mit der durchschnittlichen Produktivitätsentwicklung mithalten konnte und mit der zunehmenden Industrialisierung in immer deutlicheren Widerspruch zur Verwertungslogik des Kapitals geraten musste: „Unter den Bedingungen einer Gesellschaft, die auf Beziehungen der formalen Gleichheit zwischen Warenbesitzern aufbaut, ist der nicht in der Lage, diese Beziehungen wahrzunehmen und damit sich selbst am Leben zu erhalten, der über keine Waren verfügt, oder dessen Waren schlechtere Qualität haben. Wer jedoch auf die Arbeitskraft als einzige Ware, die er verkaufen kann, verwiesen ist, muss diese in gesellschaftlich durchschnittlich verlangter Weise ausgebildet haben und die Möglichkeiten zur Ausbildung gehabt haben, sonst misslingt der Verkauf (...). Als Anzeichen einer reduzierten Qualität der Arbeitskraft als Ware treten dann auf: Alter, Geschlecht, Gesundheit, Bildungsgrad, usw. Es resultiert für grosse Teile der Bevölkerung damit der Tatbestand, nur noch über „Arbeitskraft minderer Güte“ zu verfügen“ (Jantzen 1992, S. 30).

Insbesondere sind nach Jantzen von diesem Zusammenhang jene Menschen betroffen, „die deutlich sichtbare körperliche, psychische und geistige Einschränkungen aufweisen, so in der Terminologie des Bundessozialhilfegesetzes, also behindert sind“ (ebd.). Diese Feststellung kann auf der Ebene allgemeiner Gesetzeszusammenhänge verortet werden. Inwieweit sich dieser Zusammenhang im Einzelfall durchsetzt, ist abhängig von den Zusammenhängen und Auseinandersetzungen in dem jeweiligen gesellschaftlichen Kontext, in welchem die betroffene Person lebt (ebd.). So zeigt sich dieser Zusammenhang nach Jantzen zum Beispiel „in seiner nackten kapitalistischen Rationalität“ (ebd.) am deutlichsten in der Vernichtung von Behinderten während des zweiten Weltkriegs. Doch besteht dieser Zusammenhang auch in der bürgerlichen Demokratie, „wie es ein Blick in das Schwerbehindertengesetz nachweist, das für die Tätigkeit in Werkstätten für Behinderte als Voraussetzung ein Mindestmass wirtschaftlich verwertbarer Arbeitsleistung verlangt“ (ebd.).

Demnach kann die Institutionalisierung von Menschen mit einer geistigen Behinderung als Kehrseite bürgerlich-kapitalistischer Produktionsverhältnisse rekonstruiert werden. Die Tatsache, über „Arbeitskraft minderer Güte“ zu verfügen, müsste aber nach Jantzen gesamtgesell-

schaftlich nicht zwingend zur individuellen Benachteiligung führen.¹ Dies könnte aber nur dann gelingen, wenn „eine gesellschaftliche Wertverteilung erreicht werden kann, die eine bessere Wertübertragung in die Erstellung der „Arbeitskraft“ von Behinderten garantiert. Dies wäre eine Verteilung, die auf der Grundlage der Erkenntnis, dass das Recht auf Arbeit erstes Menschenrecht ist, durch gesellschaftliche Umverteilung des Eigentums und der Werttransfers Arbeitsplätze für alle schafft. In der Tendenz ist eine solche Gesellschaft eine sozialistische Gesellschaft“ (ebd.).

Aus der Sicht der kapitalistischen Produktion ist Behinderung, zusammenfassend erläutert, „Arbeitskraft minderer Güte“ (ebd., S. 40). Aus Sicht der „Zirkulationssphäre“, als Zirkulation von Waren und Menschen zwischen Produktion und Konsumtion, ist Behinderung „reduzierte Geschäftsfähigkeit“ (ebd.). Der Mensch mit einer Behinderung ist demnach nicht in der Lage, seine Arbeitskraft selbstständig „zu Markte zu tragen“ (ebd., S. 41), wobei die Grade seiner Geschäftsfähigkeit sich aus dem Bürgerlichen Gesetzbuch in den §§ 104 bzw. 114 festgelegten Stufen aufgehobener beziehungsweise eingeschränkter Geschäftsfähigkeit bestimmen lassen (ebd.). Aus Sicht der „Konsumsphäre, also des Verbrauchs von Gütern zu Zwecken der Reproduktion der Arbeitskraft, „fallen Behinderte aus der Norm der sozialen Konsumfähigkeit (...). Behinderung ist unter diesem Aspekt „reduzierte soziale Konsumfähigkeit“, die, wenn sie zu auffällig wird, nicht zu einer Schaffung verbesserter Lebensmöglichkeiten für die Betroffenen führt, sondern zum sozialen Ausschluss und zum Einschluss in besonderen Institutionen der Gewalt“ (ebd.). Aus Sicht der „Distributionsverhältnisse“, die das kapitalistische System vermittelt über den Staat aufrechterhalten, ist Behinderung „reduzierte Ausbeutungsbereitschaft“ (ebd.). Sie ist dies zum einen objektiv, indem sie sich nicht ohne zusätzliche Investitionen in die Kapitalverwertung fügt: Einen Behindertenarbeitsplatz zu schaffen, bedeutet sowohl höhere Ausgaben an konstantem Kapital (...) als auch höhere Ausgaben an variablem Kapital, so sind zum Beispiel die Ausbildungskosten im Vergleich gegenüber einem Nichtbehinderten höher (ebd.). Zum anderen ist sie subjektiv: „Von Anfang an ist unterstellt, dass der Behinderte möglicherweise arbeitsunwillig ist: So kann Schwerbehinderten ihr Recht auf einen geschützten Arbeitsplatz gemäss § 39 SchwBG entzogen werden, wenn sie einen zumutbaren Arbeitsplatz ohne Grund aufgeben, sich weigern an der beruflichen Rehabilitation teilzunehmen usw.“ (ebd.). Aus Sicht der sekundären Ausbildung in der Konsumsphäre ist Behinderung „reduziertes Gebrauchswertversprechen, Ästhetik des Hässli-

¹ So hätte der hohe Bedarf an „billigen Arbeitskräften“ während der Industrialisierung ebenso gut zu verstärkten Integrationsbemühungen führen können (vgl. Hoffmann 2007, S. 109).

chen: „Sekundäre Ausbeutung meint: Auf dem Warenmarkt wird durch Werbung, Verpackung, Verkaufsmethoden usw. versucht, sich einen Teil des Werts anzueignen. Die Ästhetik der Waren wird so gestaltet, dass den Käufern Jugend, Schönheit, Gesundheit usw. versprochen werden. Behinderte, (...), passen nicht in dieses Bild. Sie werden unter dieser Dimension als sozial abstossend und auffällig empfunden“ (ebd., S. 41f.). Aus Sicht der antagonistischen Gegensätze zwischen den Klassen einer Klassengesellschaft² ist Behinderung in besonderer Weise „Anormalität und Minderwertigkeit“, weil sie die Aneignung des gesellschaftlichen Reichtums durch die herrschende Klasse stört (ebd., S. 42).

Als gesellschaftliche Form des Umgangs mit den betroffenen Menschen mit einer Behinderung entwickelt sich der „gesellschaftliche Ausschluss“, der nicht nur Behinderte trifft, aber diese in besonderer Form und Schwere: „Unter gesellschaftlichem Ausschluss verstehe ich nicht nur die extremste Form des Einschlusses in die Anstalt“ (ebd.). Ausschluss vollzieht sich nach Jantzen in verschiedenen Etappen: Auch der Ausschluss aus dem Produktionsprozess und der Übergang in die „Reservearmee“ ist ein solcher. „Der Übergang in die Reservearmee würde demnach eine erste Stufe des Ausschlusses bedeuten, insofern der Lohn wegfällt, beziehungsweise sich reduziert“ (ebd.). Die Analyse der Arbeit in Arbeits- und Beschäftigungstherapien zeigt, dass es eine weitere Stufe des Ausschlusses gibt: „es ist dies der Ausschluss von gesellschaftlicher Arbeit schlechthin“ (ebd.). Über diesen Ausschluss hinausgehend folgen der Ausschluss von Zirkulation und Konsumtion und der Einschluss in eine Anstalt. „Institutionen, die diesen Ausschluss für Behinderte in irgendeiner Form spezifisch absichern, sie also durch Einschluss oder zeitweiligen Einschluss in diese Institution von anderen Teilen des gesellschaftlichen Lebens isolieren, nenne ich mit Franco Basaglia „Institutionen der Gewalt“.³ Um nicht missverstanden zu werden, selbstverständlich gehören solche In-

² In Anlehnung an verschiedene Publikationen des Instituts für marxistische Studien und Forschungen versteht Jantzen das Schichtengefüge einer Gesellschaft „als Feingliederung der Klassenstruktur, sozusagen als eine Momentaufnahme der in dieser sich ausdrückenden historischen Prozesse der Differenzierung“ (Jantzen 1974, S. 109f.). Jantzen unterscheidet zwischen folgenden Klassen: 1. Kapitalistenklasse, 1.1 Monopolbourgeoisie und Finanzoligarchie, 1.2 Nichtmonopolistische Bourgeoisie; 2. Mittelschichten, 2.1 agrarische Selbstständige, 2.2 nichtagrarische Selbstständige, 2.3 Intelligenz, 2.4 Lohnabhängige Mittelschichten; 3. Arbeiterklasse, 3.1 Aktive Armee, 3.1.1 Kernschicht, 3.1.2 Randschichten, 3.2 Reserve-Armee (relative Überbevölkerung), 3.2.1 flüssige Überbevölkerung, 3.2.2 latente Überbevölkerung, 3.2.3 stockende Überbevölkerung, 3.2.4 Pauperismus; 4. Lumpenproletariat (ebd.).

³ In seinem Werk „die negierte Institution“ beschreibt Basaglia „Institutionen der Gewalt“ wie folgt (Basaglia 1971, S. 116f.): „Man könnte unzählige Beispiele anführen für die Institutionen, die unsere Gesellschaft tragen. Was die von uns zitierten Grenzsituationen miteinander verbindet, ist die Gewalt – der einen, die das Messer am

stitutionen nicht durchgängig der repressiven Infrastruktur an. Sie nehmen auch reproduktive Aufgaben wahr (zum Beispiel Sonderschulen), allerdings unter der Bedingung der vorherigen Zuteilung der Menschen zu diesen Institutionen durch Rechtsverhältnisse wie andere Ausdrucksformen staatlicher Gewalt“ (ebd.). Durch solche Formen können nach Jantzen systematisch isolierende Bedingungen entstehen, die in der Gesamttendenz ihrer Wirkung, als allgemeines Gesetz formuliert, Persönlichkeitszerstörungen bewirken (ebd.).

Doch der soziale Ausschluss, beginnt nach Jantzen nicht erst im Einschluss in eine Institution, sondern bereits in Handlungszusammenhängen des Alltags, in denen spontane Diagnosen wie zum Beispiel „der ist ein bisschen doof“, Strukturen von Normalität und Anormalität begründen (ebd., S. 260). Dies geschieht in der Regel so, dass die „klassenbedingten herrschenden Arbeits- und Verwertungszusammenhänge im Sinne von „Normalität“ als Folie benutzt werden, auf der die Tätigkeit individueller Menschen bewertet und bemessen wird“ (ebd.). Das Resultat dieses Vorgangs ist ein auf ihre Funktionsfähigkeit im jeweiligen vorhandenen Kontext bezogenes Werturteil. „Es geht also um Zusammenhänge, in denen der sozialdarwinistische Denkgemeinschaft von Elite und Minderheit als Naturdimension menschlichen Seins seine spontanen Wurzeln findet und mit den herrschenden Ideologiemustern seine Verfestigung erfährt (ebd.).

Es entsteht somit im Alltagsbewusstsein ein verdinglichter Begriff von Normalität als gesellschaftlicher Funktionsfähigkeit. Aufgrund von Prozessen der Biologisierung oder Psychologisierung von Lebens- und Arbeitszusammenhängen wird Menschen mit einer Behinderung ein geringerer Grad an Menschlichkeit zugesprochen (ebd., S. 261). Der Grund dafür liegt in den nicht vorhandenen Strukturen und Prozessen der weiter oben ausgeführten „normaler“ Geschäftsfähigkeit, Arbeitskraft, Ausbeutungsbereitschaft, sozialer Konsumfähigkeit und in ästhetischen Merkmalen, die einen geringeren Gebrauchswert zur Folge haben. Diese Merkmale erscheinen als natürliche Eigenschaften der Menschen.

Griff halten, über die anderen, die ihnen ein für allemal unterlegen sind. Familie, Schule, Fabrik, Universität und Krankenhaus sind Institutionen, die auf einer strengen Rollenverteilung gründen, nämlich der genau festgelegten Arbeitsteilung (...). Das bedeutet, dass diese Institutionen eine scharfe Trennung in die Gruppe der Machthaber und die Gruppe der Machtlosen etabliert. Daraus lässt sich wiederum ableiten, dass die Rollenverteilung gleichzusetzen ist mit Gewalt und Unterdrückung in dem Verhältnis von Macht und Ohn-Macht, und dies bedeutet wiederum den Ausschluss der Ohn-Mächtigen durch die Mächtigen. Gewalt und Ausschluss bestimmen jede mögliche Beziehung in unserer Gesellschaft (...). Gewalt und Ausschluss finden nach Basaglia ihre Legitimation in der Notwendigkeit, zum Beispiel als Folge einer erzieherischen Zielsetzung oder als Folge einer Krankheit. „Diese Institutionen sind als Institutionen der Gewalt zu bezeichnen“ (ebd.).

Soziale Zusammenhänge im System „Subjekt-Tätigkeit-Objekt“⁴ werden reduziert auf sich in der sozialen Tätigkeit entäussernde Wesensmerkmale des Subjekts. Dieser Prozess wird von Jantzen als „Verdinglichung“ bezeichnet (ebd.). Eine solche Verdinglichung der Verhältnisse zur Gattung resultiert ebenso für das von psychopathologischen Prozessen betroffene Individuum selbst. Indem Menschen mit einer Behinderung soziale Entwicklungsmöglichkeiten der eigenen Persönlichkeit vorenthalten und abgeschnitten werden, „kann sich die Entwicklung des individuellen und persönlichen Sinns nicht über die Aneignung sozial entwickelter Bedeutungen vollziehen, sie findet sozusagen in Isolation und in partiellen Sackgassen statt“ (ebd.).

6.2 Die Kategorie „Isolation“ (Jantzen 1976)

Auf den Grundlagen der Erkenntnistheorie, den Ansätzen des Marxismus und der kulturhistorischen Schule der sowjetischen Psychologie⁵ definiert Jantzen die Kategorie der „Isolation“ wie folgt: „Isolation ist auf diesem Hintergrund zu verstehen als Störung des Widerspiegelungs- und Aneignungsprozesses im innerorganismischen Bereich wie im Verhältnis zur objektiven Realität in Natur und Gesellschaft. Isolation wirkt sich auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen wie entsprechend ihrem Ort der Entstehung und Lokalisation im Widerspiegelungs- und Aneignungsprozess unterschiedlich aus“ (Jantzen 1976, S. 23). Isolation analysiert somit jene Bedingungen, die die Wechselbeziehung zwischen Umwelt und Individuum existenziell gefährden. Je nach Abhängigkeit von der bisherigen Entwicklungsgeschichte des Individuums kommt es bei einer bestimmten Gradüberschreitung der Isolation zu kognitiven Umbildungen und schliesslich zu emotionalen und/oder affektiven Umbildungen bis zur Zerstörung der Identität (vgl. Prosetzky 2009, S. 87). Blindheit, Gehörlosigkeit, Spasmen, Traumatisierung, Hirnverletzungen usw. können in diesem Kontext als Defekte begriffen werden,

⁴ Jantzen setzt die Beziehung „Subjekt-Tätigkeit-Objekt“ als „allgemeine Struktur von Arbeit“ fest (Jantzen 1992, S.19ff.). Tätigkeit hat, nach Jantzen, ab menschlichem Niveau generell die Struktur von Arbeit, ist also „ewiger Stoffwechsel des Menschen mit der Natur, von dem weder nach Seiten des Objekts, also hier den gesellschaftlichen Verhältnissen abstrahiert werden darf, noch nach Seiten des Subjekts. Weder gibt es Subjektivität ohne Tätigkeit, noch ist die objektiv-reale Welt (die äussere Natur, soziale Zusammenhänge, die anzueignenden eigenen Tätigkeitsformen und das eigene Selbst) ohne Tätigkeit erfahrbare“ (ebd., S. 20).

⁵ Die „kulturhistorische Schule“, geprägt von Vygotskij und weiterentwickelt von Gal'perin, Leont'ev und Lurija, geht von der Annahme aus, dass die individuelle Bewusstseinsentwicklung über die gegenständliche Tätigkeit des Menschen vermittelt ist. Diese Annahme führt zu einer Strukturierung des Bewusstseins, die durch die objektive gesellschaftlich-historische Struktur geprägt ist (vgl. Jantzen 1976).

die aber keine persönlichen Eigenschaften und auch keine isolierenden Bedingungen sind. Sie werden erst dann zu isolierenden Bedingungen, wenn sie das Individuum in seinem Austausch mit seiner Umwelt behindern. Die Hirnentwicklung wird demnach nicht unmittelbar von dem Defekt determiniert, „sondern erst durch das Erleben des (durch den Defekt) veränderten sozialen Austauschs“ (ebd.).

Durch die Verbindung von Aussen- und Innenperspektive ermöglicht der Isolationsbegriff nach Jantzen erstens die Kluft der Zweifaktorentheorie von Biologischem (zum Beispiel angeborener Organdefekt oder durch Unfall erworbene Hirnverletzung) und Sozialem (zum Beispiel Armut, Vernachlässigung, Misshandlung usw.) bei der Erklärung von Behinderung zu überwinden. Zweitens verlangt die Kategorie der Isolation nach einer Psychologie, die emotionale und kognitive Prozesse miteinander verbindet. Drittens eröffnet die Anerkennung des veränderten Verhältnisses zu den Menschen, zu sich und der Welt den Blick auf unmittelbare und auch vergangene (behindernde) Lebensbedingungen. Vierte Konsequenz des Isolationsmodells⁶ ist, die innere Reproduktion von Isolation als Aneignungs- beziehungsweise Lernprozess zu begreifen, das heisst, dass alles Handeln und Verhalten des Menschen als subjektlogisch und subjekt-sinnvoll betrachtet wird (ebd., S. 87f.). „Ihre zentrale Bedeutung gewinnt Isolation darüber hinaus als dialektischer Gegensatz zu Partizipation am gesellschaftlichen Erbe.“⁷

Die Bewältigung von Isolation ist ein Prozess sui generis, dessen Kern das soziale Verhältnis von Isolation und Partizipation ist“ (Jantzen 1976, S. 24). Wenn ein genetisches Gefährdungsmuster, ein Syndrom, ein Traumata usw. als Ausgangspunkt eines veränderten beziehungsweise anderen Entwicklungspfades begriffen wird, hängt von den jeweiligen sozialen Umständen beziehungsweise dem sozialen Austausch ab, ob dieser Entwicklungspfad in eine

⁶ Jantzens Isolationsmodell baut auf drei wesentlichen isolierenden Bedingungen auf: Überstimulation, sensorische Deprivation und widersprüchliche Information. Als Quellen der Isolation führt er folgende Bereiche an: Wahrnehmungsstörungen, die sowohl die Sinnesorgane wie auch unbewusste sensorische Prozesse im Gehirn betreffen können; 2. Zentrale Störungen höherer Zentren; 3. Motorische Störungen; 4. Inadäquate Objekte, Maschinen und menschliche Beziehungen und 5. Toxische, infektiöse und traumatische Störungen, die unmittelbar die psychische Reproduktion des Organismus betreffen (Jantzen 1992, S. 280ff.).

⁷ Das gesellschaftliche Erbe ist nach Jantzen ein historisch kumuliertes Erbe, das sich von einem natürlichen, biologisch determinierten Erbe unterscheidet und sich nicht nur auf die Aneignung der sogenannten Natur mittels Werkzeugform bezieht, „vielmehr ebenso und von Anfang an auf die in dieser Aneignung eingegangenen Verhältnisse zwischen den Menschen wie das Begreifen der eigenen Tätigkeit selbst“ (Jantzen 1992, S. 19). Mit den Produktionsverhältnissen entstehen Anfänge von ideologischen Verhältnissen, wie zum Beispiel Mythen, Rituale, Religionen usw.

umfassende Partizipation oder in die Isolation mündet (Prosetzky 2009, S. 88).

Diese Sichtweise ermöglicht ein ganzheitliches Verständnis von Isolation. Isolierende Bedingungen können auf verschiedenen Niveaustufen der Persönlichkeitsentwicklung unterschiedliche Auswirkungen haben. Je weniger die innere Position einer Persönlichkeit gefestigt ist, umso geringer ist ihre Widerstandskraft gegen isolierende Bedingungen (vgl. Zimpel 2009, S. 189ff.). Konnte sich die innere Position eines Menschen nicht in befriedigenden zwischenmenschlichen Interaktionen festigen und sind Kooperationsmöglichkeiten in einer isolierenden Situation nicht gegeben oder eingeschränkt, so resultiert ein Prozess der „graduellen Anpassung“ an isolierende Bedingungen oder bei extrem starken isolierenden Bedingungen in Form der „Isolutionskrise“ eine massive traumatische Umbildung der Persönlichkeitsstruktur (Jantzen 1992, S. 285).

Zusammenfassend kann an dieser Stelle resümiert werden, dass nach Jantzen Isolation dialektischer Gegenpol zur Partizipation am gesellschaftlichen Erbe durch die Prozesse der Widerspiegelung, Aneignung und Vergegenständlichung ist und Behinderung dem Wesen nach Isolation ist (vgl. Feuser 2000, S. 24). Die Kategorie der „Isolation“ vereinigt die individuelle wie soziale Wirklichkeit dessen, der als behindert gilt in dem Sinne, „dass wir ihn – in Anlehnung an Basaglia – als Menschen begreifen können, der Probleme aufwirft, die dialektisch und nicht ideologisch zu verstehen sind und als einen Ausgeschlossenen, einen gesellschaftlich Geächteten, wobei beide Momente einander bedingen können“ (ebd., S. 24f.). Der Isolutionsbegriff nach Jantzen definiert Behinderung nicht nur, sondern bringt sie als Gesellschaftsfrage auf den Punkt und eröffnet dadurch neue Forschungszugänge zum Gegenstand der Behinderung (ebd.). „Behindertenpädagogik ist in ihrer Geschichte in zahlreicher Hinsicht mit dem Phänomen der Isolation konfrontiert worden. Indem sie jedoch menschliche Persönlichkeitsentwicklung in die Individuen hineinverlegte, nicht Behinderung als eine Isolation vom ausserindividuell kumulierten gesellschaftlichen Erbe begriff, verblieb sie begriffslos vor der Vielfalt der Erscheinungen“ (Jantzen 1976, S. 22).

Jantzens Konkretisierung der kulturhistorischen Schule der sowjetischen Psychologie gekennzeichnet durch ihre bedeutendsten Vertreter Vygotskij, Leont`ev, Gal`perin und Lurija ermöglicht eine Überwindung der vorherrschenden ontologischen Wertbegriffe der Behindertenpädagogik zu Gunsten einer Ontologie (Ontogenetik) der Prozesse und Relationen, die sich in Dingen ausdrücken. Die prozess-, entwicklungs- und interaktionistische Sichtweise die im

Isolationsbegriff angelegt ist, nimmt dem Begriff der Behinderung seinen „fatalistischen Charakter“ (Zimpel 2009, S. 191).

Eine Allgemeine Behindertenpädagogik⁸ geht von einem entsprechenden Verständnis von Behinderung aus, das die prozess-, entwicklungs- und interaktionistische Sichtweise berücksichtigt: „Sie hat Behinderung als Relation und nicht als substanzielle Eigenschaft zu betrachten“ (Jantzen 2010, S. 16). Die Ausarbeitung eines solchen Ansatzes stiess und stösst auf zahlreiche und komplizierte Widerstände: Sie liegen sowohl in der Struktur der sozialhistorischen, der materiellen und der ökonomischen Bedingungen, wie auch in den Komplikationen, eine Wissenschaft zu entwickeln und neu zu denken. „Dies verlangt in das Zentrum des Denkens eine Perspektive universeller Entwicklung zu stellen (...). Behinderung als „gesellschaftliche Konstruktion“, so die Unterscheidung von „impairment“ (als körperlicher Schaden, körperliche Beeinträchtigung) und „disability“ (...) ist, vergleichbarer jener von „gender“ in Unterscheidung zu „sex“, zugleich eine soziale Konstruktion von Natur als Ausgestaltung von deren Möglichkeitsräumen“ (ebd., S. 17). Gewalt, Ausgrenzung, Unterdrückung determinieren das menschliche Gehirn, das als soziales Organ zu begreifen ist; sie verunmöglichen Gesundheit und Wohlbefinden ebenso wie die Entwicklung eines Bewusstseins der eigenen Würde. „Und insbesondere determinieren sie die Natur von Menschen, deren körperliche Voraussetzungen („impairment“) ihre gesellschaftliche Partizipation erschweren“ (ebd.).

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass in einer Allgemeinen Behindertenpädagogik, wie sie von Jantzen ausgehend von verschiedenen Vorarbeiten unter anderem von der modernen analytischen Naturphilosophie (vgl. von Foersters 1996), der Systemtheorie Luhmanns, des Konstruktivismus und des dialektischen Materialismus in den Traditionen von Marx und Engels geprägt worden ist, ontogenetische Theorien in Abgrenzung zu ontologischen im Mittelpunkt stehen. Diese Theorien verfolgten und verfolgen die Frage nach der sinnhaften und systemhaften Entwicklung psychischer Prozesse und der Persönlichkeit, wie diese unter den Bedingungen der durch die Wechselwirkung von „impairment“ einerseits und vorenthaltener sozialer Anerkennung und Partizipation andererseits zu jedem Zeitpunkt in der Geschichte der Person als Geschichte von unten zu verstehen waren (Jantzen 2010, S. 21.). Behinderung als „Arbeitskraft minderer Güte“ erscheint in dieser Sichtweise „als Ausdruck eines den ökonomischen Verhältnissen geschuldeten Attraktors, also als eine soziale Funktion“ (ebd.).

⁸ Der Begriff des „Allgemeinen“ ist nach Jantzen ebenfalls relational zu denken, „im Prozess einer gesellschaftlich, historisch und kulturell vermittelten und bestimmten Aneignung der Natur durch den Menschen und des Menschen durch die Natur“ (Jantzen 2010, S. 16).

Dies wird in Anlehnung an Marx „als Doppelform der Ware, das heisst als Einheit von konkreter, Gebrauchswert bildender Arbeit und von abstrakter Arbeit verstanden, als eine Funktion, welche Prozesse der Selbstorganisation generiert und basal für alle Gesellschaften ist“ (ebd.).

Die Sozialgeschichte der Behinderung ist im Verständnis der Allgemeinen Behindertenpädagogik „als Geschichte sich entwickelnder infrastruktureller und ideologischer Verhältnisse zwischen dem Pol der auf Partizipation angewiesenen, jedoch unterschiedlichsten Formen der Isolation und sozialen Ausgrenzung ausgesetzten, behinderten Menschen einerseits und einem durch das Kapitalverhältnis in seiner je historischen Form bestimmten ökonomischen Pol andererseits sowie den je historischen Auseinandersetzungen zwischen diesen Polen in den sich entwickelnden Infrastrukturen und Institutionalisierungen“ (ebd., S. 21f.) angelegt. Somit grenzt sich eine Allgemeine Behindertenpädagogik nach Jantzen, die auf dem Hintergrund einer dialektisch materialistischen Sichtweise Behinderung in einem prozessbezogenen Verständnis fasst, klar von einer kritisch rationalistischen Behindertenpädagogik, wie sie unter anderem von Bleidick formuliert wurde, ab (ebd., S. 17ff.).

6.3. Die Allgemeine Pädagogik nach Feuser

Integration umschreibt nach Feuser „die Idee vom Erhalt beziehungsweise der Wiederherstellung gemeinsamer Lebens und Lernfelder für behinderte und nichtbehinderte Menschen, um der Erweiterung der Entwicklungsmöglichkeiten aller willen. Dies verbunden mit dem Ziel, der Schaffung der Kultur einer inklusiven Gesellschaft, aus der niemand mehr wegen Art oder Schweregrad seiner Behinderung, seiner Nationalität, Kultur, Sprache und Religion ausgegrenzt wird“ (Feuser 2007, S. 1).

Feuser entwickelte in den 80er Jahren ein umfassendes Konzept der entwicklungslogischen Didaktik, das in seinem Werk „Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik“ (vgl. Feuser 1989) erstmals vorgestellt wurde. In seiner Konzeption einer Allgemeinen Pädagogik stützt sich Feuser auf den Subjektbegriff, wie er von Jantzen auf der Basis der Gesellschaftsanalyse und des historischen Materialismus geprägt wurde. Integrativer pädagogischer Arbeit geht es in Anlehnung an Séguin um die „Wiederherstellung der Einheit des Menschen in der Menschheit und die Wiederherstellung der Einheit unserer zusammenhanglos gewordenen Mittel und Werkzeuge der Erziehung. Sie ist Reformpädagogik“ (Feuser 2007, S. 1).

Diese Reformpädagogik ist nach Feuser heute im Sinne der „Integration“ fortzusetzen. Ihre Ziele lassen sich als Bemühen „um Humanisierung und Demokratisierung des gesamten Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtswesen zusammenfassen“ (ebd.). Integration ist demnach erziehungswissenschaftlich unter Heranziehung des Erkenntnisstandes zu begründen, der sich zu Fragen der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen aus den Humanwissenschaften ergibt. Die daraus resultierenden Ergebnisse sind primär ethisch zu gewichten. Dies im Sinne der Verpflichtung auf die Grundwerte von „Vermeidung, Reduktion und Aufhebung von Isolation“ und „Ermöglichung von Dialog“ in Anerkenntnis der Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung eines jeden Menschen unabhängig von den ihn unterscheidenden individuellen Merkmalen (vgl. Feuser 2000, S. 39).

Solange jedoch nach Feuser die Heil- und Sonderpädagogik als eigenständige fachwissenschaftliche Disziplin besteht, vollzieht sie sowohl in ihrer Theorie wie auch in ihrer Praxis die sozial- und bildungspolitische „Verwaltung“ der durch eine selektierende gesellschaftliche Praxis ausgesonderten Menschen mit einer Behinderung (vgl. Feuser 2002, S. 4). Vor allem durch die Wahrnehmung der an sie delegierten Aufgabe zur sogenannten (Selektions-) Diagnostik, aber auch durch ihre philosophischen und anthropologischen Grundannahmen „beteiligt sie sich praktisch und ideologisch am Prozess der Aussonderung und Verbesonderung Behinderter in Sonderinstitutionen, wie sie zum Beispiel als Sonderkindergärten und Sonderschulen aber auch als Wohnheime und Werkstätten für Behinderte in Erscheinung treten“ (ebd.).

„Das anzuerkennende Ethos“, so Feuser „auch für Menschen mit Behinderungen Erziehung und Bildung zu realisieren und Bildungsgerechtigkeit walten zu lassen, kann nicht als Kompensation der Folgen des gesellschaftlichen Ausschlusses und Diskreditierungsprozesses Behinderter bewertet werden. Die resultierende pädagogische Praxis, die unter anderem durch Formen einer extremen äusseren Differenzierung einer je nach Art und/oder Schweregrad der Behinderung erfolgenden Zuweisung der behinderten Kinder und Jugendlichen in verschiedene Sonderschultypen und einen curricular und bildungsinhaltlich extrem ausgedünnten und reduktionistischen Unterricht gekennzeichnet ist, stellt selbst aktiv her, was zu überwinden vorgegeben wird“ (ebd.). Die sogenannte „allgemeine Pädagogik“ die zur deutlichen Unterscheidung zu der „Allgemeinen Pädagogik“ von Feuser als „Regelpädagogik“ bezeichnet wird, stellt, für den Bereich der als nicht-behindert geltenden Menschen, auf dem Hintergrund ihrer Normwertorientiertheit an einem rigiden, die Subjektivität weitgehend negierenden Leistungs- und Normalitätsprinzip diesbezüglich keinen Unterschied dar (ebd.). „Sie ist ihrerseits dem Prinzip von Selektion und Segregierung im hierarchisch gegliederten Schulsystem ver-

haftet und als solche „Sonderpädagogik“. Das begründet die Parallelität beider Systeme (ebd., S. 5). In beiden Systemen sind nach Feuser im historischen Prozess ihrer Entwicklung Bestrebungen zu registrieren, die gleiche Bildungsmöglichkeiten für alle und ein am Subjekt orientiertes Lehren und Lernen fordern. Werden diese Momente, die von Feuser im Sinne des Bestrebens nach „Demokratisierung“ und „Humanisierung“ des Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtswesens als substantiell für einen, als reformpädagogischen zu definierenden Anspruch einer Pädagogik beschrieben, „um das Bemühen, diesen ohne sozialen Ausschluss, also nicht mittels äusserer, sondern durch „Innere Differenzierung“ in „einer Schule für alle“ zu realisieren, ist benannt, was Integration meint“ (ebd.). Sie erfordert die Vereinheitlichung und die Überwindung beider Systeme in Theorie und Praxis der Erziehungswissenschaft. Dies im Sinne einer neu zu schaffenden „Allgemeinen (integrativen) Pädagogik“, die insofern eine „basale Pädagogik“ (Integration aller Kinder und Jugendlicher ohne sozialen Ausschluss aufgrund der verschiedenen Entwicklungsniveaus), eine „kindzentrierte Pädagogik“ (Voraussetzung der Subjekthaftigkeit des Menschen im Sinne seiner Biographie und damit die Voraussetzung der Heterogenität jeder menschlichen Gruppierung) und eine „allgemeine Pädagogik“ (kein Ausschluss eines Menschen von der Aneignung der für alle Menschen in gleicher Weise bedeutenden gesamten gesellschaftlichen Erfahrungen), ist (Feuser 2007, S. 2).

Integration bedarf folglich zu ihrer Realisierung eine „entwicklungslogische Didaktik“, die vier Momente aufweist (ebd.): Eine durch biographisch-entwicklungslogische „Individualisierung“ zu realisierende „innere Differenzierung“ und die „Kooperative Tätigkeit“ an einem „Gemeinsamen Gegenstand“, wobei der Gemeinsame Gegenstand nicht das materiell Fassbare meint, das letztlich in der Hand der Schüler zum Lerngegenstand wird, sondern der zentrale Prozess ist, der, im Sinne des „Elementaren“ und „Fundamentalen“ der Klafkischen Bildungstheorie⁹ hinter den Dingen und beobachtbaren Erscheinungen steht und sie hervorbringt (ebd.)

⁹ Die „bildungstheoretische Didaktik“ der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und die Theorie der „kategorialen Bildung“ nach Klafki verstehen sich als Versuch der Überwindung einer normativen Didaktik. Bildung wird nach Klafki als eine Haltung verstanden, die sich selbst als dynamisch, wandlungsfähig und offen versteht. Im Sinne des Grundelements der „Doppelseitigen Erschließung“ vollzieht sich Bildung, indem sich dem Menschen „Welt“ und der Mensch sich der „Welt“ erschlossen hat. Didaktisch relevant werden dabei das „Exemplarische“ (typische, repräsentative) und das „Elementare“. Die doppelseitige Erschließung geschieht als „Sichtbarwerden von allgemeinen, kategorial erhellenden Inhalten“ auf der objektiven Seite und als „Aufgehen allgemeiner Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen“ auf der Seite des Subjekts. Nicht die besonderen Sachverhalte sind bildend, sondern die an ihnen zu gewinnenden Struktureinsichten, Gesetzeserkenntnisse, erfassten Prinzipien, erfahrenen Motive, erfahrenen Grenzen, usw. (vgl. Feuser 2002, S. 8).

Für die Lehr- und Lernprozesse wird somit die kooperative Tätigkeit am gemeinsamen Gegenstand nach Massgabe einer Inneren Differenzierung durch Individualisierung zum didaktischen Zentrum der pädagogischen Praxis einer Allgemeinen Pädagogik. Integrative Pädagogik verlangt nicht nach „individuellen Curricula“ sondern nach „individualisierten“ (entwicklungslogisch-biographisch orientiertes Individualisieren) Curricula wobei das Lernen in Projekten und die Form eines offenen und ziendifferenten Unterrichts am gemeinsamen Gegenstand im Zentrum steht (ebd., S. 3).

Sowohl Pädagogik wie auch Therapie erkennen in einer integrativen Praxis die als „pathologisch“ erscheinende Tätigkeitsstruktur eines Menschen als ein entwicklungslogisches Produkt, als eine unter den gegebenen Bedingungen seiner Biographie optimal herausgearbeitete Aneignungsstrategie und Handlungskompetenz an. Ausgehend von dieser werden im Kontext einer Allgemeinen Pädagogik neue Tätigkeitsstrukturen entfaltet und eine Verbesserung der Realitätskontrolle angestrebt, indem auf die Erweiterung und Stabilisierung der Autonomie und Identität des Betroffenen auf dem ihm nächst erreichbaren Entwicklungsniveau hingearbeitet wird.

An dieser Stelle kann konstatiert werden, dass die Bildungskonzeption, welche einer Allgemeinen Pädagogik zugrunde liegt, weder erziehungswissenschaftlich noch pädagogisch ein selektierendes und segregierendes Bildungssystem, wie es gegenwärtig in den meisten Ländern des europäischen Raums noch vorherrschend ist, zu rechtfertigen vermag. Integrative Erziehungs- und Unterrichtspraxis erfordert nach Feuser organisatorisch das Prinzip der Regionalisierung (vgl. Feuser 2007): Den wohnortbezogenen, im unmittelbaren Lebensumfeld aller Kinder und Jugendlichen möglichen Besuch von Kindergarten und Schule; das Prinzip der Dezentralisierung: Die materiellen und personellen Hilfen sind am Ort des Lebens und Lernens und dort nicht isoliert, zum Beispiel in Therapieräumen, sondern eingebettet in das Gruppen- und Klassengeschehen; das Prinzip des Kompetenztransfers: Im Zusammenhang mit der Team-Arbeit aller pädagogischen, therapeutischen und mitarbeitenden Fachkräften unterschiedlichster Ausgangsberufe und Berufserfahrungen beziehungsweise dem Team-Teaching von Regeln- und Sonderschullehrerinnen und -lehrern geht es im Rahmen der Vorbereitungen, Durchführung und Auswertung der gemeinsamen Arbeit um den Austausch und die wechselseitige Aneignung von Kompetenzen der Kolleginnen und Kollegen und schliesslich das Prinzip der integrierten Therapie: Therapeutische Unterstützung der Kinder sind schon bei der gemeinsamen Planung der Therapien so zu berücksichtigen, dass sie direkt im

Gruppen- und Unterrichtsgeschehen zum Tragen kommen und von den Kindern als Hilfen erfahren werden können, für die sie in der kooperativen Tätigkeit motiviert sind. Darüber hinaus gewinnen sie für alle Schüler präventive Qualitäten (ebd.).

Feuser fasst die Forderung, die eine Allgemeine Pädagogik an das heutige Bildungssystem stellt, wie folgt zusammen: „Das Besondere der Pädagogik, derer wir für Integration bedürfen, liegt nicht in der Besonderung der Kinder und Schüler, sondern im allgemeinen der Grundlagen menschlicher Entwicklung und menschlichen Lernens, im allgemeinen einer basalen, subjektorientierten Pädagogik. Dieses Allgemeine herauszuarbeiten, ist das Spezielle unserer Arbeit; es in der Besonderung der Kinder und Schüler zu suchen, ist ein Irrweg!“ (ebd., S. 3).

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Arbeit kann an dieser Stelle, ausgehend von einem Wissenschaftsverständnis der Allgemeinen Behindertenpädagogik nach Jantzen und einem Integrationsverständnis, wie es von Feuser vorgelegt wird, konstatiert werden, dass für die Ermöglichung der Integration von Menschen mit einer Behinderung in alle gesellschaftlichen Lebens- und Lernbereiche Weiterentwicklungen und Veränderungen im Sinne permanenter Reformen dringend notwendig sind, die nur im Zusammenhang mit gesamtgesellschaftlichen Demokratisierungsbemühungen vorangetrieben werden können.

Unter Kapitel 10.3 werden Forderungen sowohl an die Heil- und Sonderpädagogik als wissenschaftliche Disziplin wie auch Forderungen an die Bildungs- und Sozialpolitik, welche sich resultierend aus den Erkenntnissen der empirischen Untersuchung ergeben, umfassend formuliert.

7 Das Medienprojekt vb8

7.1 insieme Schweiz

Insieme Schweiz ist die Dachorganisation der Elternvereine für Menschen mit einer geistigen Behinderung und wurde 1960 gegründet. Sie ist eine gemeinnützige, parteipolitisch unabhängige und konfessionell neutrale Organisation und sorgt für Rahmenbedingungen und Voraussetzungen, die Menschen mit einer geistigen Behinderung ein Leben als gleichberechtigte Mitglieder der Gesellschaft ermöglichen. Heute zählt insieme Schweiz ca. 9'000 aktive Mitglieder, Eltern und Angehörige. Dazu kommen ungefähr 30'000 Freunde und Sympathisantinnen und Sympathisanten. Sie alle sind zusammengeschlossen in 52 kantonalen Mitgliedervereinen. Die Organe von insieme Schweiz sind der Zentralvorstand, die Kommission 74, die Revisionsstelle und als oberstes Organ die Delegiertenversammlung. Die Geschäftsstelle mit Sitz in Bern erfüllt im Auftrag des Zentralvorstandes die operativen Aufgaben der Vereinigung. Sie ist auf nationaler Ebene zuständig für Öffentlichkeitsarbeit, Information und Bildung. Darüber hinaus bietet sie auch Beratung in rechtlichen oder sozialpolitischen Fragen an. Sie stellt ihr Wissen Angehörigen, Fachpersonen, Behörden, politischen Entscheidungsträgern, Medienleuten und Interessierten zur Verfügung. Mit dem insieme Magazin bietet die Geschäftsstelle eine Plattform für den Austausch und die Diskussion über alle Themen in Zusammenhang mit geistiger Behinderung. In weiteren Publikationen oder in Tagungen greift sie Themen auf, die für die Angehörigen wichtig sind (vgl. Jahresbericht 2010).

Insieme Schweiz definiert Geistige Behinderung, als eine Beeinträchtigung oder Verlangsamung der intellektuellen Entwicklung: „Geistige Behinderung ist keine Krankheit. Denn mit einer geistigen Behinderung lebt man, aber man leidet nicht grundsätzlich an ihr. Geistige Behinderung bedeutet in erster Linie eine Beeinträchtigung oder Verlangsamung der intellektuellen Entwicklung“ und „eine Behinderung ist ein auch gesellschaftliches Phänomen“ (insieme Schweiz 2012).

Gemäss den Statuten vom November 2006 bezweckt die Tätigkeit der Vereinigung die Wahrung und Vertretung der Interessen und Rechte der Menschen mit geistiger und mehrfacher Behinderung und deren Angehörigen gegenüber der Öffentlichkeit, den Behörden, Institutionen und anderen Organisationen, der Forschung usw., insbesondere durch (vgl. Statuten 2006):

- a) Massnahmen zur Verbesserung der Stellung der Menschen mit geistiger Behinderung in der Gesetzgebung und zur Förderung ihrer Eingliederung in die Gesellschaft.
- b) Massnahmen zur Unterstützung der Angehörigen und der Betreuungspersonen von Menschen mit geistiger Behinderung.
- c) Gewährleistung einer engeren Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedervereinen und -organisationen, Förderung ihrer Entwicklung und Koordination, Unterstützung ihrer Arbeit durch Information und Schulung.
- d) Förderung der Früherfassung, der Erziehung, der Ausbildung und der Erwachsenenbildung sowie der Eingliederung der Menschen mit geistiger Behinderung.
- e) Förderung der Aus- und Weiterbildung des Fachpersonals im Dienste der Menschen mit geistiger Behinderung.
- f) Zusammenarbeit mit in- und ausländischen sowie internationalen Organisationen, die sich mit der geistigen Behinderung befassen.
- g) Orientierung der Öffentlichkeit über die Anliegen und Bedürfnisse der Menschen mit geistiger Behinderung.
- h) Herausgabe einer mehrsprachigen Zeitschrift.

Zur Erfüllung ihrer Aufgaben kann die Vereinigung für ihre Aktivmitglieder und assoziierten Mitglieder verbindliche Beschlüsse fassen, insbesondere betreffend den Vollzug des Beitragssystems von Art. 74 IVG.¹

Dem Leitbild „Gemeinsam mit und für Menschen mit geistiger Behinderung“ von insieme Schweiz ist zu entnehmen: „insieme hat eine Vision: Menschen mit einer geistigen Behinderung sind gleichwertige Mitglieder unserer Gesellschaft“ (Leitbild 2005). Folgende Leitsätze sind für insieme Schweiz zentral:

- Wir sind den Menschenrechten verpflichtet und kämpfen gegen jede Form der Diskriminierung.
- Wir verstehen uns als Selbsthilfeorganisation und vertreten die Anliegen der Menschen mit geistiger Behinderung und ihrer Angehörigen.
- Wir erfüllen unsere Aufgaben bedarfsgerecht, wirkungsorientiert und effizient.

¹ Art. 74: Organisationen der privaten Invalidenhilfe hält fest: Die Versicherung gewährt den sprach-regional oder national tätigen Dachorganisationen der privaten Invalidenfachhilfe oder Invalidenselbsthilfe Beiträge, insbesondere an die Kosten der Durchführung folgender Aufgaben: a. Beratung und Betreuung Invaliden; b. Beratung der Angehörigen Invaliden; c. Kurse zur Ertüchtigung Invaliden. Die Beiträge werden weiterhin ausgerichtet, wenn die betroffenen Invaliden das Rentenalter der AHV erreichen (vgl. IVG, Art. 74)

- Wir gehen mit den finanziellen Ressourcen sorgfältig um.
- Wir realisieren unsere Ziele dank dem Engagement der ehrenamtlich und freiwillig Tätigen sowie dem Einsatz qualifizierter Angestellter.
- Wir erbringen auf regionaler, kantonaler und nationaler Ebene Leistungen für Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Angehörigen.
- Wir setzen uns für Rahmenbedingungen ein, welche die persönliche Verwirklichung der Menschen mit geistiger Behinderung, ihre Gleichstellung und Integration in die Gesellschaft fördern und sichern.
- Wir sensibilisieren durch aktive Kommunikation die breite Öffentlichkeit und die Behörden für die Anliegen von Menschen mit geistiger Behinderung.

insieme Schweiz lanciert und unterstützt verschiedene Projekte und Angebote, welche die Integration von Menschen mit geistiger Behinderung zum Ziel haben. Vor dem Hintergrund der vorliegenden Arbeit kann folgendes aktuelle Integrationsprojekt kurz skizziert werden: Seit Herbst 2009 läuft das strategische insieme Projekt „Beruf, Berufsausbildung, Arbeit“. Ziel dieses Projektes ist, neue Berufs- und Arbeitsmöglichkeiten für Menschen mit einer geistigen Behinderung zu entwickeln und Anreize zu schaffen um Menschen mit einer geistigen Behinderung vermehrt in den ersten Arbeitsmarkt integrieren zu können. Zusammen mit den kantonalen insieme Vereinen und diversen Organisationen soll zudem sichergestellt werden, dass sich erwachsene Personen mit geistiger Behinderung beruflich weiterentwickeln können. Auch die Vernetzung zwischen allen Beteiligten, insbesondere im Bereich Supported Employment will insieme grosses Gewicht beimessen. Seit 2010 ist insieme Schweiz im Gespräch mit der international tätigen Zementunternehmung Holcim. Holcim Schweiz AG möchte gemeinsam mit insieme Arbeitsplätze für junge Menschen mit einer geistigen Behinderung in dezentralen Betrieben schaffen. Ende 2010 zeichnete sich eine Arbeitsstelle für eine Person mit geistiger Behinderung im Werk Siggenthal ab. Partner dieses Projekts ist die Stiftung für Behinderte Brugg-Windisch (vgl. Jahresbericht 2010).

Auf der Homepage von insieme Schweiz wird sehr umfassend über die Themen Berufsbildung und Arbeit informiert: „insieme engagiert sich für die berufliche Aus- und Weiterbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. Sie ist die beste Voraussetzung für eine gelingende Integration in die Arbeitswelt“ (insieme Schweiz 2012). Nebst Informationen zu den verschiedenen Ausbildungsmöglichkeiten (EBA, IV-Anlehre und PrA nach INSOS, Supported Education), Finanzierung, Berufswahl, Berufsberatung, Brückenangebote, Stellensuche, usw. finden sich Kontaktangaben zu Stellenvermittlungsangeboten, Berufsberatungen

und Institutionen, welche Arbeitsmodelle im ersten Arbeitsmarkt anbieten (zum Beispiel Stiftung Züriwerk).

Nebst diesen verschiedenen Projekt lancierungen, die die Integration von Menschen mit einer geistigen Behinderung zum Ziel haben, bietet insieme Schweiz folgende Unterstützungsmöglichkeiten an (vgl. insieme Schweiz 2012):

- Beratungsstelle „Lebensräume insieme“, welche Psychologische Beratung für Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Angehörigen, Informationen für Eltern und Fachleute und Informationen zu Elternschaft von Menschen mit geistiger Behinderung anbietet.
- Ferienaufenthalte, Freizeitkurse, Bildungsclubs, Treffs und Weiterbildungsangebote für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit einer geistigen Behinderung die von den insieme Vereinen organisiert und durchgeführt werden.
- Die Stiftung LuB (Landwirtschaft und Behinderung). Sie will Menschen mit einer geistigen Behinderung einen Wohn- und Arbeitsplatz auf einem landwirtschaftlichen Betrieb ermöglichen. Die Stiftung stellt interessierten Landwirten und Menschen mit einer geistigen Behinderung Beratung, Begleitung und Unterstützung zur Verfügung. Insieme Schweiz ist im Stiftungsrat vertreten.

Gegenwärtig sorgen 52 insieme Vereine in den Regionen für eine breite Palette von Angeboten für Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Angehörigen, wie zum Beispiel Ferienwochen, Bildungs- und Freizeitangebote, Entlastungsmöglichkeiten und Erfahrungsaustausche. Das Medien- und Integrationsprojekt Vb8 entstand in Zusammenarbeit mit dem Regionalverein insieme heilpädagogische Vereinigung Rapperswil-Jona (insieme HPV). Auftrag und Ziele dieses Regionalvereins werden im folgenden Abschnitt kurz umrissen.

7.2 insieme Heilpädagogische Vereinigung Rapperswil- Jona (insieme HPV)

Die heilpädagogische Vereinigung Rapperswil-Jona bietet seit mehr als 50 Jahren nebst Informationen zum Thema geistige Behinderung und aktiver Öffentlichkeitsarbeit (zum Beispiel Unterschriftensammlung im Sommer 2011 für die Petition „Berufsbildung für alle – auch für Jugendliche mit Behinderung“) vielseitige Ferien- und Freizeitangebote für Erwachsene mit einer geistigen Behinderung an. Die Angebote erstrecken sich von sportlichen Aktivitäten (wöchentliche Schwimmkurse, Unihockey-, Fussball-, Ausdauer- und Bewegungstraining), über Wintersportkurse, ein- bis zweiwöchige Frühlings-, Sommer- und Winterwochen,

Kreativwochen, wöchentliche Freizeittreffs bis hin zu eintägigen Kochkursen. Darüber hinaus finden jährliche Ausflüge für den Vereinsvorstand wie auch für die ehrenamtlichen Helferinnen und Helfer statt. Mittels der Vereinszeitschrift „lueg“ werden Eltern, Gönner, Mitglieder und Freiwillige zweimal im Jahr über die durchgeführten Aktivitäten sowie über Themen des Dachverbandes insieme Schweiz orientiert. Insieme Rapperswil-Jona beschreibt ihre Arbeit wie folgt: „Zweck dieser Vereinigung ist, den Mitmenschen mit einer geistigen Behinderung ein Leben zu ermöglichen, das dem in unserer Gesellschaft Üblichen so ähnlich wie möglich ist“ (Vereinszeitschrift „lueg“ Frühling 12).

Der Vereinsvorstand der heilpädagogischen Vereinigung Rapperswil-Jona setzt sich zusammen aus einem/einer Präsident/in, einem/einer Vizepräsidenten/in und den Ressorts Finanzen, Lager/Kurswochen, Elternkontakte, Information/Öffentlichkeitsarbeit, Sport/Jahreskurse und juristische Beratungen, die mit je einer Person besetzt sind. Einmal pro Jahr findet eine Hauptversammlung statt, an welcher alle Mitglieder, Gönnerinnen und Gönner und ehrenamtlich Tätige teilnehmen können.

Das Medienprojekt vb8, wessen Auftrag und Ziel im folgenden Kapitel dieser Arbeit ausführlich vorgestellt wird, ist im Rahmen der insieme HPV Sommerferienwochen entstanden. Jeden Sommer bietet die Vereinigung für erwachsene Menschen mit einer geistigen Behinderung drei zweiwöchige Sommerferienangebote an. An jedem Angebot können zwischen ca. 20 und 30 erwachsene Menschen mit einer geistigen Behinderung teilnehmen. Auswahlkriterien der Anmeldungen sind 1. Entlastungsnotwendigkeit der Eltern und Mitglied bei insieme HPV; 2. Mitglied bei insieme HPV und 3. Entlastungsnotwendigkeit der Eltern, aber nicht Mitglied bei insieme HPV (vgl. Wegleitung insieme HPV 2005). Die Ferienangebote werden von den Mitgliederbeiträgen und den Spenden an insieme HPV getragen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zahlen für die Ferien Fr. 450.- (Mitglied HPV insieme) oder Fr. 525.- (Nichtmitglied HPV insieme).

Zu Beginn jedes Jahres schreibt die Vereinigung alle Mitglieder an und stellt die drei Ferienwochen vor, die seit mehreren Jahren in Schweizer Bergferienorten stattfinden. Ein jährliches Angebot richtet sich an Menschen mit einer geistigen Behinderung, die gerne aktive Wanderferien geniessen. Insieme HPV schreibt dieses Angebot wie folgt aus: „Diese Ferienwochen sind vor allem für sportliche Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Freude am Wandern gedacht. Die Teilnehmenden werden in zwei Leistungsklassen eingeteilt, damit auf das Leis-

tungsvermögen individuell eingegangen werden kann. Anforderungen an die Teilnehmenden sind: Selbstständigkeit im Alltag, Trittsicherheit, gute Kondition (bis zu 6 Stunden Wanderzeit, Wanderungen mit 700-900m Höhendifferenz) und Lust, am Lagerleben teilzunehmen“ (insieme Rapperswil-Jona 2010). Dieses Angebot findet in der Regel in Saas-Grund in einem grossen Ferienhaus statt. Die beiden anderen Angebote richten sich an Teilnehmende, die ruhige und erholsame Bergferien verbringen wollen. Die Ferienziele in den letzten Jahren waren Bergferienorte in Graubünden und dem Berner Oberland (zum Beispiel Valbella-Lenzerheide, Flumserberg, Sedrun, Oey, usw.). Nachfolgend ein Auszug der Ferienausschreibung des Angebots in Oey 2010: „In diesem Jahr werden wir das Sommerlager im Berner Oberland verbringen. Unsere Unterkunft – das ehemalige Hotel Rössli – mit seinen gemütlichen Räumen und Zimmern steht mitten im Dorf nahe beim Bahnhof. Direkt vor dem Haus beginnen verschiedene Rundwege: der Vogelweg, der Alpenbockweg und der Diemtigtaler Hausweg. Wir werden wandern, Spazieren, Spielen und Ausflüge machen. Aber auch Singen, Basteln und uns verwöhnen lassen“ (insieme Rapperswil-Jona 2010).

Die drei Angebote werden von je ein bis zwei Lagerleiterinnen und Lagerleiter, welche zum Teil schon seit mehreren Jahren die Ferienwochen organisieren und einem Betreuerteam vorbereitet.² Insieme Rapperswil-Jona unterstützt die Leitung in ihren Vorbereitungen sowohl administrativ wie auch informell und erarbeitete im Jahr 2005 eine Wegleitung für die Organisation und Durchführung von Kurswochen, welche der Leitung als Unterstützung bei den Vorbereitungen dient: „Diese Wegleitung soll unsern Leitern helfen, eine Kurswoche richtig vorzubereiten und in einer dem Menschen mit einer geistigen Behinderung angepassten Weise durchzuführen. Sie zeigt die Vorstellungen von insieme Heilpädagogische Vereinigung Rapperswil-Jona als Veranstalterin der Kurswochen verbindlich auf, soll aber gleichzeitig den Kurswochenleitenden einen grossen Spielraum in der Gestaltung einräumen“ (Insieme Rapperswil-Jona 2005). Unter 3. Kursleitung und 4. Kursmitarbeiter sind die Anforderungen an die Leitung und die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wie folgt festgehalten: „Alle Kurswochen werden von einem Leiter/Leiterin und einer Stellvertretung geführt, welchen alle Mitarbeiter unterstellt sind. Die Kursleitung trägt die volle Verantwortung für die Kurswoche, insbesondere was die Belange der Menschen mit einer Behinderung betrifft (...). Sie ist bemüht, geeignete Mitarbeiter selber zu suchen und auszuwählen. Eine positive, natürliche Grundein-

² Insieme HPV spricht im Zusammenhang der Ferienwochen von „Lagerleitung“, „Betreuerteam“ und „Lagerteilnehmenden“. Die Ferienleitung Kunz und Merkli verzichtete im Rahmen ihrer organisierten Ferienwochen ab Sommer 2009 bewusst auf den Begriff „Lager“.

stellung zum Menschen mit einer geistigen Behinderung ist für insieme HPV wichtigste Voraussetzung bei einem Kursmitarbeiter. Er soll sich bewusst sein, dass es sich bei allen Kursteilnehmern um eigenständige, erwachsene Persönlichkeiten handelt, die in ihrem „So-Sein“ trotz ihres Entwicklungsrückstandes und trotz gewisser Auffälligkeit ernst genommen werden müssen (...). Sofern es sich nicht um eine Kurswoche mit Schwerstbehinderten handelt, soll das Verhältnis Kursteilnehmer: Kursmitarbeiter 1 : 3 sein“ (ebd., S. 2f.). Punkt 5. Kursort und Unterkunft hält folgendes fest: „Die Auswahl des Kursortes und des Lagerhauses erfolgt nach Absprache mit der Ressortleitung „Lager/Kurswochen“ (...). An Lagerhäuser müssen gewissen Anforderungen gestellt werden, zum Beispiel genügend sanitäre Einrichtungen, da der körperlichen Hygiene gerade bei Menschen mit geistiger Behinderung besondere Beachtung zu schenken ist. Oftmals benötigen sie dabei diskrete Unterstützung“ (ebd., S. 3). Die Freizeitgestaltung während den Ferienwochen ist unter Punkt 8 geregelt: „Unter Freizeitgestaltung verstehen wir die sinnvolle Ausnützung der Zeit, die nicht durch das Lagerprogramm vorgegeben ist. Wir denken dabei insbesondere an die Zeit vor und nach dem Abendessen. Die Kursteilnehmer haben das Recht, diesen Zeitraum in Musse zu verbringen oder sich den gemeinsamen Aktivitäten anzuschließen. Dabei bemüht sich die Kursleitung, jene Teilnehmer zu fördern, die nicht in der Lage sind, aus eigener Initiative etwas zu unternehmen und die auf Impulse angewiesen sind. Kontakte mit dem Kursort sind erwünscht. In der Regel erfolgen Ausgänge in Restaurants begleitet. Diese Begleitung geschieht jedoch in kameradschaftlicher Weise, offensichtliche Beaufsichtigung ist nicht angebracht. Sollten einzelne Lagerteilnehmer allein in den Ausgang gehen, ist die Kursleitung über den Aufenthaltsort und die zeitliche Dauer der Abwesenheit immer informiert. Der Zeitpunkt der Nachtruhe wird den Teilnehmern erklärt und genau eingehalten“ (ebd., S. 5). Die Kursleitung erstellt ein Budget, das spätestens 3 Monate vor Ferienbeginn beim Kassier insieme HPV eingereicht werden muss: „Für die laufenden Ausgaben und Einnahmen während des Lagers ist die Kursleitung zur Buchführung verpflichtet. Die anfallenden Originalbelege sind nach dem Lager geordnet dem Kassier abzugeben“ (ebd., S. 6). Die rechtlichen Aspekte sind unter Punkt 9 geregelt und halten fest, dass der Kursleiter und seine Mitarbeiter zu insieme HPV während den Ferien-Kurswochen in einem Vertragsverhältnis stehen, bei dem die erwähnte Wegleitung integrierender Bestandteil ist (ebd.).

Die jährlich durchgeführten Ferienwochen werden von den Leitern in einem zusammenfassenden Bericht zuhanden des insieme HPV Kassiers, des Präsidenten und der Ressortleitung rapportiert. Die Vereinszeitschrift „lueg“ berichtet in der jeweiligen Winterausgabe von den stattgefundenen Ferienwochen. Anbei drei kurze Berichtsausschnitte der Ferienwo-

chen 2011: „Fernab vom Alltagsstress verbrachten 26 Feriengäste zwei Wochen im schönen Berner Oberland. In Oey-Diemtigen konnten die Teilnehmenden nicht nur die schöne und ruhige Landschaft geniessen, sondern dank eines ruhig ausgerichteten Programms viel Kraft tanken“. Der Bericht von Ferienwochen in Beatenberg hält fest: „Das diesjährige Motto war „Dschungelbuch“. Gemeinsam durften die Feriengäste eine Woche lang in die exotische Fantasie-Welt von Mogli, Baghira, King Louis und Balu eintauchen. Ein tierisch-lustiges und unvergessliches Erlebnis für alle Teilnehmenden samt Lagerleitung und Betreuer/innen“ und die Leitung von den Sommerferien in Valbella 2011 berichtet: „Im erprobten „Erlenbacherhaus“ fühlten sich die Feriengäste gleich von Beginn weg heimisch und aufgehoben. Das Ferienprogramm bot neben vielseitigen Aktivitäten auch viel Zeit für Musse und Erholung. Bei der Gestaltung des Ferienprogramms wurden alle Teilnehmenden stark miteingebunden“ (Vereinszeitschrift „lueg“ 2011).

7.3. Entstehung und Entwicklungen der insieme HPV Sommerferien und des Medienprojektes vb8

7.3.1 Frühling 2008

Seit rund zwölf Jahren organisieren und leiten Martin Kunz, ein Kunstschafter aus Zürich, und Jasmina Merkli, Autorin der vorliegenden Arbeit, jährlich ein Angebot der zweiwöchigen Sommerferien von insieme HPV für erwachsene Menschen mit einer geistigen Behinderung. Während den Vorbereitungen zu den Sommerferien in Valbella 2008 erfolgte eine umfassende Rückschau und Auswertung der durchgeführten Sommerferien der letzten Jahre. Die vertiefte wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung mit dem Integrationsbegriff nach Feuser und erste Berührungen mit der „Allgemeinen Behindertenpädagogik“ nach Jantzen während des Lizentiatstudiums am Institut für Sonderpädagogik der Universität Zürich in den Jahren 2002 bis 2008 waren für die Autorin der vorliegenden Arbeit Anlass, die angebotenen Sommerferien hinsichtlich Integration, Selbstbestimmung, Selbstständigkeit und Mitspracherecht der Teilnehmenden vertieft zu betrachten. Martin Kunz war zu dieser Zeit Bachelorstudent an der Zürcher Hochschule der Künste und studierte in seiner Vertiefungsrichtung „Mediale Kunst“. Den künstlerischen Umgang mit neuen Medien, wie zum Beispiel Internet-TV, Podcasts aber auch die künstlerische Auseinandersetzung mit herkömmlichen und traditionellen Medien wie zum Beispiel Radio inspirierten Kunz, diese Medien auch Menschen mit einer geistigen Behinderung näher zu bringen und sie als künstlerische Akteurinnen und Akteure in der Gestaltung, Konzeption und Durchführung mit ein zu beziehen. Die Tatsache, dass ein

grosser Teil von erwachsenen Menschen mit einer geistigen Behinderung nicht regelmässig mit neuen Medien (zum Beispiel Handy, iPad, Internet, Social-Mediaformate wie Facebook, usw.) in Berührung kommt, war Kunz und der Autorin durch die langjährigen praktischen Erfahrungen mit erwachsenen Menschen mit einer geistigen Behinderung bekannt.³

In den Vorbereitungen zu den Sommerferien 2008 stellten sich für Kunz und Merkli folgende Leitfragen, die sich sowohl in der Struktur der Sommerferien wie auch hinsichtlich des Kennenlernens von neuen Medien verorten lassen und sich an ein Verständnis von Behinderung, wie es die Allgemeine Behindertenpädagogik darlegt, anlehnen:

1. Welche „traditionellen Ferienstrukturen“ werden von uns als separativ wahrgenommen?
2. In welchen „traditionellen Handlungsabläufen“ grenzen wir die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein und wo findet Selbstbestimmung und Mitspracherecht statt und wo nicht?
3. Kann die Berührung mit neuen Medien dazu beitragen, dass Integration, Selbstbestimmung, Mitspracherecht, usw. im Rahmen der Sommerferien nicht nur Schlagwörter bleiben?

Um erste Erkenntnisse hinsichtlich dem Umgang mit Bild und Ton in die Vorbereitungen der Sommerferien einfliessen lassen zu können, erfolgte im Frühling 2008 mit einem kleinen heterogenen „Medienteam“ (erwachsene Menschen mit und ohne geistige Behinderung) ein Kurzprojekt: Das Team besuchte Teilnehmende der insieme HPV Frühlingsferien im Tessin und führte mit freiwilligen Teilnehmenden eine Podiumsdiskussion und Gruppeninterviews zum Thema „Ferien“ durch. Die inhaltliche Gestaltung des Projektes und eine erste Anwendungseinführung mit Kamera und Mikrophon erfolgten gemeinsam im Zug von Zürich nach Lugano. Das Kurzprojekt kann aus Sicht des „Medienteams“ hinsichtlich mehreren Momenten als Erfolg verbucht werden: a) es liessen sich trotz kurzfristiger Anfrage Menschen mit einer geistigen Behinderung finden, die für einen Tag Zeit und Lust hatten, an diesem Projekt teilzunehmen; b) die spontane und vor allem gemeinsame Entstehung des inhaltlichen Programms erwies sich für alle als sehr bereichernd; c) alle Beteiligten waren sehr interessiert und motiviert, den Umgang mit Kamera und Mikrophon näher kennen zu lernen; d) die Möglichkeit, aktiv am Geschehen teilnehmen zu können und die Rolle der Interviewenden einzunehmen, war für alle nach Rückfrage eine neue Situation, die als sehr gewinnbringend erlebt

³ So waren zum Beispiel in den Sommerferien 2010 nur ca. fünf erwachsene Menschen mit einer geistigen Behinderung im Besitz eines eigenen Handys (insgesamt 25 Teilnehmende).

wurde; d) Kunz, welcher an diesem Projekt teilnahm, war es sehr wichtig, nicht die Rolle des Projektleiters einzunehmen. Er definierte seine Rolle als „Medienexperte“ und führte das Team in der Zugfahrt in die wesentlichsten Grundlagen von Kamera und Mikrophon ein. Innerhalb des Teams war er ein Teammitglied wie die restlichen Beteiligten auch. Dieser Wechsel von einem Verständnis des Betreuers, welcher die „Aufsicht“ innehat, hin zu einem Teammitglied war für Kunz eine wesentliche Erfahrung, welche wir in unseren weiteren Auseinandersetzungen vertieften.

Aus dem erfolgreichen Resümee dieses Kurzprojektes resultierte, dass Kunz und Merkli, nach Absprache mit dem Vorstand der insieme HPV, in den Sommerferien in Valbella 2008 den Teilnehmenden die Möglichkeit anboten, mit Kamera und Mikrophon zu experimentieren. Darüber hinaus lancierten sie das Medienprojekt „Valbella8“, ⁴ kreierten ein Logo, erstellten eine eigene Homepage ⁵ und einen umfassenden Projektbeschreib (vgl. Valbella8 2008 im Anhang), mit dem Ziel, über die Sommerferien der insieme HPV hinaus regelmässig Medienprojekte durchzuführen.

Nachfolgend ein Auszug aus dem Projektbeschreib vom Sommer 2008: „Valbella8 ist ein Medienprojekt von Menschen mit einer geistigen Behinderung. Nicht die erfolgte Normalisierung steht im Zentrum, sondern die Brillanz einer von der Norm abweichenden Denk- und Lebensart wird in TV, Radio, Zeitung und im Internet für Abwechslung sorgen (...). Extravaganz, in unserer individualistischen Gesellschaft ein geflügeltes Wort, bezeichnet die absichtliche Abweichung vom Üblichen, also von der Norm. Es scheint, als würde eine möglichst grosse Entfernung vom gesellschaftlichen Mittelwert Ruhm und Ehre versprechen, zumindest Aufmerksamkeit ist garantiert. Abstrakter Weise trifft dies nur für die eine Seite auf der Verteilskala zu. Die andere Seite, die nicht absichtliche Abweichung vom Üblichen, hat sich unter dem Begriff „Behinderung“ in unser Denken eingepreßt und ist stark negativ konnotiert. Leute, die mit Menschen mit einer geistigen Behinderung Kontaktfläche teilen, wissen, dass hier Attribute der positiven Extravaganz nicht in geringerem Masse vorhanden sind. Fehlt also nur noch die Aufmerksamkeit! (...) Die Schaffung einer Sendeplattform für Menschen

⁴ Die Zahl 8 steht für das Entstehungsjahr 2008 und Valbella für die erste, längere Projektstätigkeit in Valbella-Lenzerheide in Graubünden. Valbella8 soll, in Anlehnung an gängige Medienbezeichnungen wie RadioDRS3 oder SF1 (Schweizer Fernsehen) auf die mediale Tätigkeit des Projektes hinweisen. Valbella8 wurde im Zuge der inhaltlichen wie auch strukturellen und organisatorischen Weiterentwicklungen im Jahre 2010 auf vb8 umbenannt.

⁵ Die Adresse lautete <http://valbella8.92u.ch>. Heute www.vb8.ch

mit einer geistigen Behinderung und deren längerfristige, feste Einbettung in die schweizerische Medienlandschaft sind Ziele von Valbella8 (...). Der Sommer 2008 ist als Pilotphase angelegt und soll danach durch weitere Projektphasen ausgebaut werden (...).“ (Projektbeschreibung Valbella8 2008).

Im Vorfeld der Sommerferien wurden alle Teilnehmenden von Kunz und Merkli schriftlich über das Medienprojekt informiert: „Das diesjährige Sommerlager in Valbella steht unter einem etwas anderen Motto als die Lager der vergangenen Jahre. Viele unsere Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind langjährige Gäste von Freizeitangeboten, die von insieme HPV durchgeführt werden. Ein abwechslungsreiches Programm, bei welchem Spass und Erholung, aber auch Herausforderung und Förderung im Zentrum stehen, ist uns ein Anliegen. Seit ein paar Jahren wurde der Fokus vom Behindertensport in Schwimmbad und Turnhalle auf andere Gebiete verlegt.⁶ Dies gibt uns die Möglichkeit, etwas Neues auszuprobieren und anzubieten. Die diesjährige Lagerleitung hat ein tolles Team zusammengestellt, welches sowohl im Bereich Betreuung von Menschen mit einer geistigen Behinderung, wie auch im Bereich Medien viel Erfahrung mitbringt. Nebst herkömmlichem Programm wie Wandern, Baden, Ausgehen und Geniessen werden die Teilnehmenden die Möglichkeit haben, vor und hinter der Kamera tätig zu sein. Wir werden experimentelle Sendungen produzieren und diese auch aufzeichnen (...). Das Valbella8-Team bietet den Feriengästen im Sommerlager 2008 eine mediale Spielwiese, auf der sie Produzenten, Moderatoren, Podiumsgäste und Publikum zu gleich sein können“ (insieme HPV 2008).

Nebst der Ausarbeitung und Organisation der Medienangebote für die zweiwöchigen Ferien wurde in den Vorbereitungen den Punkten 1 und 2 der oben formulierten Leitfragen grosse Beachtung geschenkt. Folgende „traditionelle Ferienstrukturen“ wurden von Kunz und Merkli, ausgehend von einem Verständnis von Behinderung und Integration aus Sicht der Allgemeinen Behindertenpädagogik, als separativ wahrgenommen:

- Der Umstand, Ferien in einem eher kleinen Bergferienort in Graubünden zu verbringen, schliesst generell eine breite Vielfalt von verschiedenen Angeboten aus und beschränkt

⁶ In den früheren Sommerferien von insieme HPV waren Turn- und Schwimmunterricht fixer Bestandteil des Programms. Jeden Morgen fanden für alle Teilnehmenden Turn- und Schwimmstunden in den örtlichen Infrastrukturen statt. Kunz und Merkli boten ab Mitte 2000 nebst Turn- und Schwimmstunden andere Angebote nach freier Wahl für die Teilnehmenden an, wie zum Beispiel Inline-Skaten, Velofahren, Joggen, Yoga usw.

sich auf Angebotsmöglichkeiten, die der Mehrheit der Teilnehmenden bereits bekannt sind (Wandern, Bergbahnfahrten, Einkaufen im Dorf, Glaceessen, usw.).

- Die Unterkunft am Rande des Dorfes von Valbella trägt nicht dazu bei, dass die Teilnehmenden selbstständig mit der Bevölkerung und mit Touristen in Kontakt kommen können (räumliche Isolation). Die Mehrheit der Teilnehmenden ist auf die zwei privaten Personenbusse angewiesen, die dem Team während den zwei Wochen zur Verfügung stehen. Die Reise mit den ÖV ins Dorf ist umständlich, darüber hinaus fährt das letzte Postauto um ca. 20.00 Uhr. Die Lage der Unterkunft lässt sich somit mit der Lage von Behinderteninstitutionen vergleichen, die dezentral und nicht dorf- oder stadtnah gelegen sind.⁷
- Während den zwei Sommerwochen ist das Lagerhaus ausgebucht, das heisst, dass die Teilnehmenden in der Unterkunft nicht mit anderen Personen in Kontakt kommen können. Die Mehrheit der Teilnehmenden verbringt demnach in den zwei Wochen die verschiedenen Tagesabläufe wie Essen, Schlafen, usw. mit Teilnehmenden, die sie bereits aus ihrem Alltag in der Behindertenorganisation (Werkstatt, Beschäftigungsgruppe, Wohngemeinschaft, usw.) kennen.⁸
- Das Besitzerehepaar des Lagerhauses (oder in anderen Jahren ein Koch-Team, bestehen aus Menschen ohne geistige Behinderung) kocht während den zwei Wochen für alle Teilnehmenden drei Mal am Tag. An den meisten Tagen finden sowohl Morgen-, wie auch Mittag- und Abendessen im Lagerhaus statt. Somit ist die Tagesstruktur fix an die Essenszeiten gebunden. Spontane Mittag- oder Abendessen im Dorf sind nicht möglich. Ausfälle müssen dem Küchenteam mindestens ein Tag im Voraus mitgeteilt werden.
- Die Schwimm- und Turnprogramme, die auf Empfehlung von insieme HPV jeden Tag nach dem Morgenessen stattfinden und für alle verbindlich sind, werden sowohl von den Teilnehmenden wie auch vom Leitungsteam mehrheitlich als sehr anstrengend und stressig empfunden. Die Zeit, um effektiv schwimmen und turnen zu können, erstreckt sich aufgrund von Vorbereitungen nach dem Morgenessen, langem Anfahrtsweg, Umziehen usw. nur noch auf knapp eine Stunde. Darüber hinaus bieten Schwimm- und Turnprogramme für die Teilnehmenden keine neuen Erfahrungen. Die Mehrheit der Teilnehmenden nimmt

⁷ Mit Blick auf die Ostschweiz lassen sich noch einige Institutionen finden, die nicht orts- und stadtnah gelegen sind, so zum Beispiel Stiftung Waldheim, Stiftung Balm, Verein Chupferhammer, Bildungsstätte Sommeri, usw.

⁸ Die meisten Teilnehmenden der Sommerferienwochen arbeiten und wohnen in der gleichen Institution. Die Sommerferien finden in jedem Jahr in der letzten Juli und der ersten Augustwoche statt. Dieses Datum wurde ursprünglich aufgrund der Betriebsferien dieser Institution, die immer in diesen beiden Wochen stattfinden, festgelegt.

in ihrem Alltag wöchentlich an Sportprogrammen (in der Regel Schwimmen) teil.

Durch die oben erwähnten übergeordneten Strukturen kann konstatiert werden, dass viele Einschränkungen in der Selbstständigkeit aber auch in der Integration gegeben sind. Unter der Leitfrage 2. In welchen „traditionellen Handlungsabläufen“ grenzen wir die Teilnehmenden ein und wo findet Selbstbestimmung und Mitspracherecht statt und wo nicht? können folgende zusammenfassende Erfahrungen aus früheren Ferien verbucht werden, die sich in Anlehnung an Jantzen unter dem Begriff der „Isolation“ (als dialektischer Gegenpol zu Partizipation) verorten lassen und in Anlehnung an Feusers Integrationsbegriff höchst selektierend und separierend sind:

- Die Lage des Ferienortes und der Unterkunft hat zur Folge, dass die Teilnehmenden in ihrer Mobilität auf die Betreuungspersonen angewiesen sind. Unabhängigkeit und Selbstbestimmung ist somit nur bedingt möglich (auf 25 Teilnehmende kommen zwei Personenbusse).
- Das unfreiwillige Sportprogramm, das in relativ grossen Gruppen jeden Tag durchgeführt wird und sich die Teilnehmenden im Zweitagesrhythmus zwischen Schwimm- und Turnstunden abwechseln, kann trotz Mitgestaltung der Programminhalte (zum Beispiel Spielvorschläge bis hin zur Übernahme Sportleitung) als grosse Einengung in der eigenen Handlungs- und Gestaltungsfreiheit eingeordnet werden.
- Durch den Umstand, dass die Mahlzeiten hauptsächlich in der Unterkunft stattfinden und jeweils ein Menü für alle serviert wird, ist es den Teilnehmenden nicht möglich, die Mahlzeiten nach ihren Wünschen und Vorlieben auszuwählen.
- Durch die vorgegebene Tagesstruktur, die sich entlang der fixen Mahlzeiten orientiert, können die Teilnehmenden nicht ihren eigenen Rhythmus leben und wahrnehmen. Das Leitungsteam legt Aufwach- und Schlafzeiten fest (vgl. insieme HPV Wegleitung 2005, S. 5).⁹ Es ist davon auszugehen, dass es genauso viele unterschiedliche Tages- und Nachtrhythmen gibt, wie es Teilnehmende (das Leitungsteam natürlich miteingeschlossen) hat. Individualität ist in dieser Struktur nicht möglich.
- Die Gestaltung der Nachmittagsangebote wird während den Vorbereitungen mit dem ganzen Leitungsteam grob festgelegt. Frühere Sommerferienangebote standen unter einem Motto wie zum Beispiel „Indianer“ oder „Wasser, Erde, Feuer und Luft“. Nebst motto-

⁹ So weckte zum Beispiel in früheren Ferien das Betreuungsteam die Teilnehmenden mit Musik in ihren Zimmern (z.B. mit Gitarren- und Blockflötenmusik)

spezifischen Aktivitäten, die mehrheitlich im Vorfeld vom Leitungsteam organisiert wurden (wie Tipizelt-Besichtigung, Pedalofahren, usw.) stand die Kreativität im Zentrum: So wurde nicht selten ein ganzer Personenbus mit Bastelmaterial gefüllt. Nebst Wanderausflügen und motto-spezifischen Aktivitäten gestalteten sich die Nachmittage mit Basteln und Malen bei schönem Wetter vor der Unterkunft und bei schlechtem Wetter in der Unterkunft. Der Rahmen war gesetzt, die Teilnehmenden konnten lediglich innerhalb der Setzung zwischen, z.B. Pfeilbogenmalen oder Pfeilbogenbasteln auswählen. Nebst dem Umstand, dass eine solche vorgegebene Setzung die Handlungsspielräume und Selbstständigkeit der Teilnehmenden einschränkt, kann die Frage gestellt werden, ob nicht auch andere Angebote Freude, Ausgeglichenheit und Spass bereiten können und erwachsenenadäquater sind. Hinzu kommt, dass viele Teilnehmende in ihrem Berufsalltag in sogenannten „Beschäftigungsgruppen“¹⁰ tätig sind und ihnen der Umgang mit Farbe, Ton, Holz, Kleister, usw. sehr vertraut ist.

- In früheren Sommerferien fand jeweils nach einer Woche ein „Tag der offenen Tür“ statt. Dieser Tag bot die Möglichkeit des Besuchs von Eltern, Angehörigen, Freunden, usw. In der Regel kamen diejenigen Eltern und Angehörige zu Besuch, die die Teilnehmenden auch im Alltag oft sehen. Es kann hier die Frage gestellt werden, ob der Besuch eines Elternteils in den Ferien tatsächlich dem Wunsch des Teilnehmenden entspricht.
- Die Rahmung der oben vorgestellten Tagesabläufe und die Mitteilung der täglichen Programmöglichkeiten werden vom Leiterteam während „Ansprachen“ die unmittelbar vor und nach den Mahlzeiten stattfinden, übernommen. Die Teilnehmenden sind „Zuhörende“ und mehrheitlich in einer passiven Rolle, etwa im Sinne von „es wird mir schon gesagt, was ich nach dem Mittagessen tun muss“. Eigeninitiative, Verantwortung und Eigenaktivität finden nur am Rande statt. An Teamsitzungen sind die Teilnehmenden nicht miteinbezogen. In der Unterkunft findet sich ein Leiterteamzimmer, das nur in Notfällen für die Teilnehmenden offen steht.

¹⁰ Etwa ein Drittel der Teilnehmenden der Ferien 2008 (26 Teilnehmende) arbeitet in Beschäftigungsplätzen der Institution (Beschäftigung ohne Produktions-/Leistungsdruck mit Arbeitsvertrag und Lohn). Ein Drittel arbeitet an einem Arbeitsplatz in der Institution mit internen Leistungen (Arbeitstätigkeit mit Produktions-/Leistungsdruck mit Arbeitsvertrag und mit Lohn. Herstellung von institutionsinternen Produkten und Dienstleistungen, z.B. Wäscherei, Küche, technischer Dienst, usw.). Und ein weiterer Drittel arbeitet an einem Arbeitsplatz in der Institution mit externen Leistungen (sogenannte Werkstätten: Arbeitstätigkeit mit Produktions-/Leistungsdruck mit Arbeitsvertrag und mit Lohn. Herstellung von Produkten und Dienstleistungen, die extern verkauft werden können). Niemand von den Teilnehmenden arbeitet im ersten Arbeitsmarkt. Zu Lohneinstufungen siehe Kapitel 4.3.4.

- Auf Empfehlung der insieme HPV und resultierend aus den heilpädagogischen Berufserfahrungen von Merkli, sind den Teilnehmenden in den zwei Wochen Betreuerinnen und Betreuer zugeteilt, die Ansprech- und Unterstützungsperson (Pflege und Hygiene, Kleiderauswahl, usw.) sind. Die Leitung teilt in den Vorbereitungen der Sommerferien die Teilnehmenden den Betreuenden zu; die Teilnehmenden werden nicht in die Zuteilung miteinbezogen. Darüber hinaus muss die Frage einer Betreuung in dieser „traditionellen“ und mitunter auch bevormundenden Form im Rahmen von Sommerferien generell in Frage gestellt werden.
- In der Unterkunft befinden sich 4-er bis 6-er Zimmer. Die Zimmerzuteilung nimmt die Leitung vor. Auch hier werden die Teilnehmenden nicht in die Zuteilung miteinbezogen. Die Zuteilung der Leitung geschieht aus einer stark subjektiven Sichtweise, Etikettierungen und Zuschreibungen sind dabei nicht ausgeschlossen (z.B. dieser Teilnehmer kann sehr aggressiv sein, es ist wohl besser, wenn er nicht mit XY im gleichen Zimmer ist).
- Es werden Frauen- und Männerzimmer vorgenommen, die sich in der Regel auf zwei Stockwerken befinden. Paare hatten in früheren Sommerferien nicht die Möglichkeit, ein gemeinsames Zimmer für sich zu haben. Die Einschränkung in der Individualität ist offensichtlich.

Die aufgeführten Situationsbeschreibungen, die mit dieser Auflistung nicht abschliessend sind, für die Autorin aber an dieser Stelle der vorliegenden Arbeit als die Wesentlichsten gelten, zeigen vor dem Hintergrund des Isolationsbegriffs nach Jantzen und des Integrationsbegriffs nach Feuser, dass, aufgrund der übergeordneten Strukturen der Sommerferienangebote, nur in einem sehr geringen Masse Selbstbestimmung, Mitspracherecht und Integration stattfinden kann.

Darüber hinaus weisen die dargestellten übergeordneten Strukturen Dimensionen der „Totalen Institution“ nach Goffman auf (vgl. Goffman 1995). Nach aussen hin sind nach Goffman „Totale Institutionen“ gekennzeichnet durch „verschlossene Tore, hohe Mauern, Stacheldraht, Felsen, Wasser, Wälder oder Moore“ (ebd., S. 16), die die Einschränkungen der Handlungsfähigkeiten und Freiheiten der betroffenen Insassen bildlich darstellen. Hinsichtlich der Ferienortlage der Sommerferienangebote kann konstatiert werden, dass die abgeschiedene Lage des Ferienortes und der Unterkunft für die Teilnehmenden ein hohes Mass an Einschränkungen zur Folge hat. Wird Goffmans Theorie in Bezug auf die Welt im Innern einer „Totalen Institution“ betrachtet, so lassen sich vier gemeinsame Charakteristika der Institutionen festhalten (ebd., S. 17): Zum einen findet das Leben der Insassen immer an demselben Ort und

unter der gleichen Autorität statt. Als zweites Merkmal ist die Gruppe der „Schicksalsgenossen“ (ebd.) zu nennen, welche zusammen innerhalb einer Gruppe die tägliche Arbeit verrichtet. Des Weiteren ist jeder Arbeitsschritt und jede Phase des Alltags im Detail geplant und vorgegeben. Als letztes Merkmal führt Goffman die Vereinigung der „verschiedenen erzwungenen Tätigkeiten“ (ebd.) zu einem rationalen Plan auf, welcher die Erreichung der offiziellen Zielsetzung der Institution gewährleisten soll.

Anhand dieser zusammenfassenden Aufzählung der vier Charakteristika „Totaler Institutionen“ nach Goffman ist deutlich erkennbar, dass auch die „traditionellen Handlungsabläufe“, welche weiter oben ausführlich skizziert wurden, äusserst einschränkend und stigmatisierend sind und Parallelitäten zur inneren Struktur „Totaler Institutionen“ aufweisen.

Resultierend aus dieser Zwischenbilanz werden im nachfolgenden Kapitel Veränderungen erwähnt, die in den Sommerferien in Valbella 2008 erstmals Einzug fanden. Darüber hinaus werden die ersten Erfahrungen im Rahmen des Medienprojektes Valbella8 zusammenfassend vorgestellt.

7.3.2 Sommerferien 2008 in Valbella und erste Erfahrungen mit dem Medienprojekt vb8

Nachfolgend sind die, aus Sicht der Autorin relevantesten Veränderungen der Ferien- und Handlungsstrukturen aufgeführt, die sich auf die Leitfragen 1 und 2 des vorherigen Kapitels beziehen:

- Die Reise von Rapperswil-Jona nach Valbella fand nicht wie üblich mit einem Car, sondern mit den öffentlichen Verkehrsmitteln statt (Zug und Postauto). Erste Begegnungen mit anderen Zugreisenden, Touristen, usw. können somit stattfinden. Darüber hinaus werden die Teilnehmenden¹¹ aktiv in die Reise eingebunden und tragen ein Mehr an Verantwortung (zum Beispiel für ihr Reisegepäck, für den Reiseplan: Wann fährt auf welchem Gleis der Zug, usw.).
- Wann immer möglich wurden während den Sommerferien die ÖV benutzt. Die beiden Personenbusse wurden mehrheitlich nur bei „Notfällen“ eingesetzt.
- Eine grobe Rahmung der Tagesstruktur wurde im Vorfeld von Kunz und Merkli vorgenommen, vor allem hinsichtlich des Medienprojektes (siehe Ausführungen weiter unten). Es wurde eine grosse Wochenplanung gestaltet, die im Speisesaal der Unterkunft aufgehängt wurde. Jeden Morgen konnten die Teilnehmenden selbst bestimmen, an welchem Programm sie heute teilnehmen wollen und sich im entsprechenden Feld eintragen. Die Morgenprogramme erstreckten sich über Schwimmen, Joggen, Yoga und Biken bis hin zu

der Möglichkeit, bereits mit Kamera und Mikrophon zu experimentieren. Darüber hinaus bestand die Möglichkeit, eigene Ideen einzubringen (was rege genutzt wurde). Die Nachmittag-Programme waren gänzlich offen. Die Betreuerinnen und Betreuer informierten sich individuell im Vorfeld über verschiedene Ausflugsmöglichkeiten und Aktivitäten, die jeweils spontan mit den Teilnehmenden besprochen wurden. Interessierte Teilnehmende wurden während den Sommerferien stark in die Suche nach möglichen Vorschlägen miteinbezogen (zum Beispiel durch Internetrecherche).

- Die Mahlzeiten waren aufgrund der Vorgaben des Kochteams fix. Die Teilnehmenden hatten jedoch die Möglichkeit, das Frühstück auszulassen und nach ihrem individuellen Rhythmus aufzuwachen. Einzelne Teilnehmende wurden auf eigenem Wunsch vom Leitungsteam jeweils morgens geweckt. Die Nachtruhe konnte individuell gestaltet werden.
- Durch die individuellen Programmöglichkeiten „öffneten“ sich die Tagesstrukturen, die entlang der Essenszeiten gesetzt sind. Das Kochteam kooperierte sehr und nahm auch kurzfristige Umstrukturierungen in Kauf (zum Beispiel kurzfristige Absage von einigen Mittagmenüs).
- Die Aktivitäten und die beteiligten Personen wurden jeweils auf der weiter oben erwähnten Wochenübersicht vom Leitungsteam oder interessierten Teilnehmenden notiert. Interessierte konnten individuell oder mit Unterstützung die Programmangebote nachlesen.
- „Ansprachen“ und Programmitteilungen vom Leitungsteam fanden nur noch vereinzelt statt. Bei relevanten Mitteilungen wurden die Teilnehmenden miteinbezogen (z.B. informierte während einem Nachtessen ein Teilnehmer über die Abwesenheit einer Teilnehmerin aufgrund Übelkeit und nicht eine Betreuungsperson).
- Teamsitzungen fanden täglich mit dem Leitungsteam statt. Die Möglichkeit nach gemeinsamen Sitzungen stand den Teilnehmenden offen. Dieses Angebot wurde auch auf Wunsch einzelner Teilnehmenden mehrmals genutzt.
- Die Rolle der Betreuungsperson wurde mehrheitlich immer noch als Ansprech- und Unterstützungsperson von beiden Seiten wahrgenommen und war wesentlicher Diskussionspunkt an den gemeinsamen Teamsitzungen (Frage der eigenen Haltung, Ansichten zu Unterstützung, Begleitung und Betreuung, usw.). Kunz und Merkli nahmen im Vorfeld der Sommerferien eine Betreuungszuteilung vor, doch wurden die „Aufgaben“ der Betreuungsperson auf einige wesentliche individuelle Unterstützungssituationen beschränkt.

¹¹ An diesen Sommerferien nahmen 26 erwachsene Menschen mit einer geistigen Behinderung, 12 Betreuer/innen und 2 Leiter/innen (Kunz und Merkli) teil. Zwei Teilnehmerinnen waren körperlich eingeschränkt, eine Teilnehmerin benutzte den Rollstuhl. Ein Teilnehmer wurde nach dem Verhältnis 1:1 betreut.

Kunz und Merkli war es ein grosses Anliegen, dass sich die Betreuungspersonen nicht in permanenter Aktivität und „Aufsicht“ üben, sondern dass die Teilnehmenden bei Bedarf auf ihre Ansprechperson zugehen.

- Die Zimmereinteilung nahmen Kunz und Merkli vor, jedoch bestand die Möglichkeit von individuellen Umteilungen, diese wurden auch genutzt.

Am ersten Tag führte Kunz in die Medienarbeiten mit Kamera und Mikrophon ein, stellte das Medienprojekt Valbella8 vor und untermalte seine Einführung mit Videoausschnitten des Medienprojektes im Frühling 2008. Zwei Teilnehmer nahmen an diesem Frühlingsprojekt teil und wurden von Kunz als Experten in die Medieneinführung miteinbezogen (z.B. Erklären des Umgangs mit Kamera und Mikrophon in Kleingruppen). Das Kennenlernen und Experimentieren mit Kamera und Mikrophon basierte die ganzen zwei Wochen auf Freiwilligkeit. Nach zwei Wochen kann resultiert werden, dass jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer mindestens an einem Projekt teilgenommen hat, das heisst, dass nebst einem fixen „Medienteam“, dessen Zusammensetzung sich nach zwei bis drei Tagen abzeichnete, unterschiedliche Mediengruppen mit jeweils wechselnder Zusammensetzung mit Bild und Ton experimentierten. Die Medienprojekte entstanden jeweils spontan und erstreckten sich über Strasseninterviews in Lenzerheide und Chur¹², Produzieren von Kurzfilmen bis hin zur Erarbeitung eines Werbespots für das Medienprojekt Valbella8.

Im Zentrum des Medienprojektes Valbella8 stand der Dorkbotswiss-Anlass in der zweiten Ferienwoche. Dorkbotswiss ist eine Austauschplattform für gestalterische Experimente aus den unterschiedlichsten Bereichen.¹³ Jeden zweiten Monat finden im Raum Zürich Projektpräsentationen von Künstlerinnen und Künstler, Designerinnen und Designer, Ingenieurinnen und Ingenieure und Studentinnen und Studenten statt. Jeder Dorkbotswiss-Anlass präsentiert ein lokales, ein nationales und ein internationales Projekt.

Die Sommer-Veranstaltung 2008 stand unter dem Motto „people doing strange things with

¹² Die Teilnehmenden interviewten Passanten an einem Nachmittag in Chur und Lenzerheide zum Thema „Behinderung“. Der Umstand, dass ein erwachsener Mensch mit einer Behinderung „sein Thema zum Thema einer „gesunden Person macht“, sorgte teilweise für grosse Irritationen bei den Befragten. In der Weiterentwicklung des Medienprojektes entschlossen sich Kunz und Merkli, „Behinderung“ nicht mehr zu thematisieren (siehe 7.3.5).

¹³ Infos über Dorkbotswiss siehe www.dorkbotswiss.org

communication“ und wurde von Zürich nach Valbella verlegt und von Kunz und interessierten Teilnehmenden vorbereitet und durchgeführt. Dieser Anlass stand der interessierten Bevölkerung von Valbella, Freunden, Bekannten und Angehörigen offen. Zwei Teilnehmer erklärten sich bereit, während des ganzen Tages die Moderation zu übernehmen und die einzelnen Projekte und Künstlerinnen und Künstler vor ihren Präsentationen kurz vorzustellen. Der ganze Anlass wurde über Valbella8 – liveTV live ausgestrahlt.¹⁴

7.3.3 Weiterentwicklungen nach dem Sommer 2008

Ein umfassender Rückblick im Herbst 2008 mit dem Leiterteam der Sommerferien zeigte sowohl hinsichtlich der Veränderungen der Ferienstruktur wie auch hinsichtlich der ersten Auseinandersetzungen mit Bild und Ton, dass den Teilnehmenden mehr Selbstbestimmung, Mitspracherecht und Handlungsfreiheit zu stand und Integration stärker gelebt wurde.

Darüber hinaus zeigten sich die fünf erwachsenen Menschen mit einer geistigen Behinderung, die sich während den Sommerferien als das „Kern-Medienteam“ bezeichneten, bereit, in regelmässigen Abständen Projekte zu lancieren. Somit konnte ein Valbella8-Team, zusammengesetzt aus Menschen mit und ohne geistige Behinderung, weitere Medienprojekttätigkeiten im Herbst und Winter 2008/2009 in Angriff nehmen. Als ein umfassendes Projekt kann die Entstehung eines Videotrailers verbucht werden, der im Februar 2009 in Zürich produziert wurde.¹⁵ Darüber hinaus fand im Februar 2009 in Zürich eine Begegnung mit der Musikband Station17¹⁶ aus Deutschland statt. Dieser Austausch inspirierte Kunz und Merkli, ihr Projekt-

¹⁴ Die einzelnen Projektpräsentationen finden sich unter www.vb8.ch

¹⁵ Dieser Trailer bringt auf höchst innovative Art das Thema „Behinderung und Integration“ der/dem Betrachter/in näher. Das Valbella8-Team überklebte an einem Morgen in der Stadt Zürich das Logo der Gratiszeitung 20minuten mit sogenannten QR-Codes. Dieser QR-Code kann mit dem Handy fotografiert werden. Das Foto zeigt eine Homepage-Adresse an, auf welcher der von Valbella8 produzierte Videotrailer über das Handy zu sehen ist: Drei Jugendliche im Hip-Hop Stile stehen vor einer Zeitungsbox der 20minuten Gratiszeitung und bekleben in der Dunkelheit das 20minuten Logo mit dem QR-Code. Ein Jugendlicher hat eine Taschenlampe bei sich, die Gesichter sieht man nur im Profil. Plötzlich hören die Jugendlichen Stimmen, erschrecken und zwei rennen davon. Der dritte Jugendliche klebt noch den letzten Code auf die Zeitung, blickt in Richtung Kamera und beleuchtet mit der Taschenlampe sein Gesicht: Er ist ein Jugendlicher mit Down-Syndrom.

¹⁶ Station17 ist eine Musikband aus Hamburg, die sich aus Menschen mit und ohne geistige Behinderung zusammensetzt. Sie wurde 1988 von Bewohnern der Wohngruppe 17 der Evangelischen Stiftung Alsterdorf und professionellen Musikern gegründet, um ursprünglich im Rahmen eines Projektes nur ein Album aufzunehmen. 1989 unterstützte die Phonogram (eine Hamburger Plattenfirma) die Band. In Folge dessen kam es zur Zusammenarbeit mit diversen Produzenten, u.a. Thomas Fehlmann, Cosmic DJ, usw. Die Band tourt regelmässig in Deutschland, Österreich und der Schweiz.

Konzept hinsichtlich verschiedener Punkte weiter zu entwickeln:

- Das Thema „Behinderung“ soll zukünftig nicht mehr Gegenstand der Projekte sein. „Behinderung“ wird nur noch im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit von Kunz und Merkli, welche sie als sehr notwendig und unabdingbar erachten, thematisiert (siehe weiter unten die Gespräche mit Eltern und insieme Schweiz).¹⁷
- Die Projekte zeichnen sich aus durch ihre qualitativ hochstehende Leistung (inhaltlich wie auch technisch) und nicht dadurch, dass sie „Integrationsprojekte“ sind.
- Das Projektteam spezialisiert sich auf ein Medienformat und bietet nicht mehr Projekte in den unterschiedlichsten Formaten an (Internet-TV, Video, Radio usw.).

Im Verlaufe des Winters und Frühlings 2009 zeichnete sich aufgrund der nachfolgenden Punkte eine Spezialisierung auf Radioformate und deren Konzeptualisierung ab, bei deren Weiterführung das ganze Valbella8-Team miteinbezogen wurde:

- a) Die Erfahrungen mit Internet-TV und Videoformaten zeigten, dass die Vorbereitungen und Produktionen sehr zeitaufwendig sind, eine umfassende technische Infrastruktur vorhanden sein muss und eine Produktion somit mindestens fünf Personen benötigt.
- b) Aus den Sommerprojekten 2008 in Valbella resultierte, dass die teilnehmenden Menschen mit einer geistigen Behinderung grosse qualitative Fähigkeiten und Kompetenzen im Umgang mit dem Mikrofon zeigen.
- c) Die Möglichkeit, mittels Kommunikation als Akteure und Akteurinnen in die Öffentlichkeit zu treten, scheint ein Bedürfnis von Menschen mit einer geistigen Behinderung zu sein, welches sie in den vorherrschenden Alltagsstrukturen nur selten leben können.
- d) Die vertiefte Auseinandersetzung von Kunz und Merkli mit der gegenwärtigen Radiokultur der Schweiz zeigt, dass hinsichtlich innovativer Projektideen vieles möglich ist.
- e) Das Medienprojekt produziert Sendungen zu bereits bestehenden und gewohnten Radiothemen (Sportmoderationen, Wetterberichte, Diskussionsbeiträge, Hitparaden usw.). Dass die Sendungen von Menschen mit einer geistigen Behinderung produziert und moderiert werden, steht nicht im Zentrum des Projektes.
- f) Das Projektteam soll zukünftig als „Radio-Expertenteam“ gegenüber bestehenden Schwei-

¹⁷ So stellten zum Beispiel Kunz und Merkli im Rahmen einer Radiosendung von Lora Zürich ihr Medienprojekt vor und diskutierten über das Thema „Behinderung und Integration“ (siehe Beitrag vom 27.06.2009 auf www.vb8.ch).

zer Radiosender auftreten und ihre produzierten Radiobeiträge als Dienstleistung anbieten.

Kunz und Merkli entschlossen sich im Frühjahr 2009, resultierend aus den positiven Erfahrungen vom Sommer 2008, in den Sommerferien 2009 den teilnehmenden Feriengästen wieder die Möglichkeit von Medienprojekten anzubieten, dieses Jahr spezialisiert auf Radioformate. Das Projektteam von Valbella8 wurde in die Vorbereitungen involviert. Alle fünf beteiligten Menschen mit einer geistigen Behinderung meldeten sich für die Sommerferien 2009 an.

Der Wunsch von Kunz und Merkli, in den Sommerferien Radioprojekte als freiwilliges Angebot für die Teilnehmenden zu produzieren, wurde im Winter 2008/2009 mit dem Vorstand von insieme HPV Rapperswil-Jona und mit der damaligen Zentralpräsidentin von insieme Schweiz besprochen. Nach einer umfassenden Vorstellung der Projektstätigkeit von Valbella8 und dem zugrundeliegenden Konzept wurde das Medienprojekt auch von insieme Schweiz unterstützt. So hatten Kunz und Merkli in der Dezember-Ausgabe 2008 der Zeitschrift insieme Schweiz die Möglichkeit, das Medienprojekt vorzustellen: „Valbella steht für eine einzigartige Alpenlandschaft, Valbella8 für ein neuartiges Medienprojekt, das Martin Kunz, ein 33-jähriger Kunstschafter, und Jasmina Müller, eine 27-jährige Sonderpädagogin, initiiert haben. Aus der Taufe gehoben wurde das Projekt in einem Ferienlager von insieme Rapperswil-Jona. Mit durchschlagendem Erfolg: Die Spontaneität und Echtheit der Moderationsequipe sei kaum zu überbieten, kommentiert Jasmina Müller die Produktionen (...). Die ersten Sendungen waren unglaublich spannend für alle Beteiligten (...). Den Initianten geht es bei ihrem Engagement in erster Linie um Integration: Nicht die Normalisierung steht im Zentrum. Vielmehr soll eine von der Norm abweichende Denkart in TV, Radio, Zeitung und im Internet für einen direkten Austausch sorgen. Ziel der Valbella8-Produktionen sei es, sowohl einen experimentellen Umgang mit den Medien zu pflegen als auch mit klassischen Formaten (...) in der schweizerischen Medienlandschaft Fuss zu fassen. Die Projektleitenden hoffen, frischen Wind in die Radio- und TV-Szene zu bringen und das derzeitige uniforme Gefüge etwas aufzumischen“ (Aebli 2008, S. 28).

Nebst den Vorbereitungen im Frühling 2009 hinsichtlich möglicher Produktionen von Radiosendungen in den Sommerferien entwickelten Kunz und Merkli die Ferienwochen hinsichtlich den, unter Kapitel 7.3.1, formulierten Leitfragen weiter. Damit Integration, Selbstbestimmung und Mitspracherecht nach Kunz und Merkli umfassender möglich wird, muss die übergeord-

nete Ferienstruktur, sprich der Ferienort, gewechselt werden. Schnell war klar, dass eine Schweizer „Gross-Stadt“ der ideale Ort ist, welcher attraktive, vielseitige und den Teilnehmenden wenig bekannte Angebote anzubieten hat. Kunz und Merkli entschieden sich in Absprache mit dem Valbella8-Team für die Stadt Bern, die für sie Modernität und Attraktivität, aber auch Erholung und Genuss ausstrahlt. Um dem Integrationsgedanken nebst dem einfachen Zugang zum städtischen Angebot auch in Bezug auf Austauschmöglichkeiten mit der Bevölkerung gerecht zu werden, wurde die Jugendherberge Bern, welche sich im Mattequartier unterhalb des Bundeshauses und in der Nähe des berühmten Marzilibades an der Aare befindet, ausgewählt.

7.3.4 Sommerferien2009 in Bern und Medien-Projektwochen

Die nachfolgenden zusammenfassenden Ausführungen der Sommerferien in Bern¹⁸ stellen nebst dem Ferienortwechsel weitere Ferien- und Handlungsstrukturen dar, die hinsichtlich Selbstbestimmung und Mitspracherecht der teilnehmenden Menschen mit einer geistigen Behinderung als Weiterentwicklungen betrachtet werden können:

- Die Fahrt nach Bern fand wiederum mit dem Zug statt. Kunz transportierte einen Tag vorher das umfassende Radiomaterial mit einem Valbella8-Mitglied in einem PW nach Bern. Während den zwei Sommerwochen konnte ein Studio im Kulturhaus Progr¹⁹ als Radiostudio eingerichtet werden. Von dort aus waren die produzierten Sendebeiträge über verschiedene Kanäle in der ganzen Schweiz hörbar.
- Während den zwei Ferienwochen wurden ausschliesslich die ÖV benutzt.
- Das Ferienangebot war, ausser den einzelnen Radioprojektaktivitäten, gänzlich offen. Alle Beteiligten konnten jeden Tag individuell entscheiden, was sie unternehmen möchten. Die Aktivitäten erstreckten sich von Kulturangeboten (Paul Klee Museum, Zytgloggenturm

¹⁸ Das Angebot wurde wiederum von insieme HPV im Frühling 2009 ausgeschrieben. Das Medienprojekt wurde in der Ausschreibung kurz vorgestellt. 24 erwachsene Menschen mit einer geistigen Behinderung (davon eine Teilnehmerin im Rollstuhl), 10 Betreuer/innen und 2 Leiter/innen (Kunz und Merkli) nahmen teil, wobei Kunz und Merkli ihre Verantwortung aufteilten: Kunz war als Radioexperte für die Radiosendungen und Merkli für die „gewohnten“ Ferienangebote verantwortlich.

¹⁹ PROGR ist ein Atelierhaus und Begegnungsort im Zentrum der Stadt Bern und wichtiger Bestandteil der Schweizer Kulturlandschaft. Die Stiftung PROGR wurde nach der Volksabstimmung vom 17. Mai 2009 gegründet und hat am 1. August 2009 das ehemalige Schulgebäude am Waisenhausplatz von der Liegenschaftsverwaltung der Stadt Bern im Baurecht für 30 Jahre übernommen. Die Stiftung fördert das zeitgenössische Kulturschaffen, indem günstige Arbeitsräume für Künstlerinnen und Künstler aller Sparten zur Verfügung gestellt werden.

Besichtigung, Bundeshausbesichtigung am 1. August, Konzertbesuche, Openair Kino, usw.), Einkaufen (Westside-Center, Berner Altstadt), Wanderungen auf dem Gurten, Ausflüge nach Thun, Geniessen im Marzilli-Bad, Aarenschwimmen, Tagesausflug im Tierpark Dählhölzli bis hin zu Abendaktivitäten wie Bowling, Billard, Konzert-, Bar und Clubbesuche.

- Die Tagesstruktur richtete sich nicht nach fixen Essenszeiten. Es stand den Teilnehmenden frei, wann sie aufstehen. Am Morgen bestand jeweils die Möglichkeit, zwischen 07.00 und 09.30 Uhr zu Frühstück. Diese lange zeitliche Streckung konnte den unterschiedlichsten Tages- und Nachtrhythmen gerecht werden. Das Mittagessen wurde nie in der Jugendherberge eingenommen, sondern spontan je nach Aktivität in der Stadt in einem Restaurant, Take-Away, usw. Die Nachtessen fanden in der Regel in der Jugendherberge statt. Da jedes Essen einzeln und nicht in der Gruppe vom Koch-Team der Jugendherberge abgebucht wurde, konnten spontan einzelne Nachtessen ausgelassen werden. Dies wurde aus verschiedenen Gründen täglich genutzt (zum Beispiel spontanes Auswärtsessen von Teilnehmenden alleine, zu Zweit oder in einer Gruppe, Tagesausflug inkl. Nachtessen, usw.). Die Nachtruhe war nicht vorgegeben und konnte individuell gestaltet werden.
- Die Jugendherberge ist im Sommer ausgebucht. Touristen aus der ganzen Welt nutzen die Herberge als „Zwischenstation“ auf ihren Europa- oder Weltreisen. Integration findet somit in allen Handlungsabläufen statt (Essen, Körperhygiene in den Badzimmern, Begegnungen in der Jugendherberge wie z.B. Gespräche vor der Rezeption, usw.). Die 3-er und 4-er Zimmer sind in der ganzen Jugendherberge verteilt und nicht in einem „separaten Trakt“.
- Die Teilnehmenden konnten am ersten Tag selbst entscheiden, ob sie eine Ansprechperson (Betreuer/in) möchten und diese auch frei wählen. Zirka ein Drittel der Teilnehmenden wünschte nur in „dringenden Fällen“ eine Ansprechperson. Die Rolle der „traditionellen Betreuung“ war kaum mehr spürbar.
- Leiterteamsitzungen fanden nicht statt. Auch wurde in der Jugendherberge kein separater Raum für Sitzungen gebucht. Die Sitzungen entstanden immer spontan und im Beisammensein mit den Teilnehmenden.

Kunz stellte in seinen Vorbereitungen mit dem Valbella8-Team ein umfassendes Radioprogramm für die zwei Sommerwochen zusammen. Anbei die Programmübersicht, welche auf der Valbella8 Homepage abrufbar war:

Valbella8 in Bern Vorankündigung

Vom 27. Juli bis 2. August 2009 ist Valbella8 in Bern und sendet täglich live aus unserem Studio im Progr. Die Sendungen können auf 97.5 MHz (Zürich) oder übers Lora Webradio empfangen werden.

- Mo 27. 17-18h: Künstlergruppe U5 für Valbella8: Luther & Mutter
- Di 28. 17-18h: Nino Gadiant von Radio Grischa: Schweinegrippe
- Mi 29. 17-18h: c1audio.com – kreative Anwendung von Informationstechnologie
- Do 30. 17-18h: andaloop – DJ aus Zürich präsentiert: Valbella8 – Hitparade
- Fr 31. 17-18h: Daniela Brugger & Laura Endtner - Macherinnen vom Knastradio.
- Sa 01. 17-18h: SaLoN BaLoN mit Maya Minder, Milenko Lazic und Rada Leu
- So 02. 17-18h: Äntli Bier & Ärger Spezial mit Vlada Maria Tcharyeva: Dialekt im Rundfunk

Die Radiosendungen²⁰ zeichneten sich dadurch aus, dass interessierte Teilnehmende die Sendungen jeweils moderierten und die oben aufgeführten Gäste mit ihren jeweiligen Projektvorstellungen während einer Stunde (live-Sendung) interviewten. Kunz war ausschliesslich für die Technik zuständig. Nach ca. drei Tagen zeichnete sich ab, dass drei Teilnehmende sehr interessiert an den technischen Installationen und am technischen Support sind. Sie führten in den weiteren Sendungen die technischen Vor- und Nachbereitungen zusammen mit Kunz aus. Der Erfolg der produzierten Sendungen wurde in der zweiten Ferienwoche mit einer öffentlichen Radioparty gefeiert. Interessierte Teilnehmende kreierten ein Plakat, welches an verschiedenen Orten in Bern aufgehängt wurde:

Radioparty in Bern mit DJ Noiselab

Eine Woche lang wurde der Vorabend auf Radio Lora mit Wetter-Berichten, Jam-Sessions, Hit-Paraden, aktuellen Nachrichten und Umfragen zu brisanten Thematiken wie der Schweinegrippe untermalt. Am Mittwoch feiern wir unseren Erfolg mit einer Party*. Neben den Highlights unserer Shows wird DJ Noiselab** für einen unterhaltsamen Abend sorgen.

Bar ab 20h, Eintritt frei, open air...

* Jugendherberge in Bern, Weihergasse 4, 3005 Bern (10 min vom Bhf Bern)

** DJ NoiseLab (Global Empire vs Tekknokidz) Tech-House, straight electronic music and beyond.

²⁰ Alle Sendungen können auf der Homepage www.vb8.ch abgerufen werden.

7.3.5 Weiterentwicklungen nach dem Sommer 2009

Die Erfahrungen der zwei neu konzipierten Sommerferien und das umfassende Medienmaterial²¹ des Projektes Valbella8 zeigten nach einer umfangreichen Sichtung durch Kunz und Merkli, dass Selbstbestimmung, Mitspracherecht und Integration der Teilnehmenden in viel grösserem Masse vorhanden ist wie in früheren Sommerferien und dass das Medienprojekt eine Plattform bietet, bei welcher die Teilnehmenden ihre individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen (Kommunikation, Ideengenerierung und Konzeptualisierung, Technik, Schnitt, usw.) wahrnehmen und einsetzen können. Die Weiterentwicklungen im Winter und Frühling 2009/2010 basierten hinsichtlich des Medienprojektes auf folgenden Schwerpunkten: Das Valbella8-Team, welches über die insieme HPV Sommerferien hinaus Radiosendungen produziert, besteht nun seit ca. einem Jahr aus fünf Menschen mit einer geistigen Behinderung und den Initianten Kunz und Merkli. Damit spontane Radiosendungen während des Jahres möglich sind, müssen Eltern, Angehörige und Vormundschaft stark kooperieren. Aufgrund verschiedener Erfahrungen von Kunz und Merkli stellte sich heraus, dass die „Aufklärungsarbeit“ des Umfeldes der erwachsenen Menschen mit einer geistigen Behinderung sehr aufwendig und intensiv, jedoch unabdingbar ist (alleine schon aufgrund der gesetzlichen Verpflichtung, welche als starke Einschränkung wahrgenommen werden kann: Bei Veröffentlichung des Medienmaterials muss die Vormundschaft einverstanden sein). Vielfach scheiterten geplante Radioprojekte nicht aufgrund der Kooperation der Teilnehmenden, denn diese ist in den meisten Fällen vorhanden, sondern aus Angst, Unsicherheit, usw. der Bezugspersonen. Darüber hinaus stellte es sich als schwierig heraus, das Integrationsverständnis aus Sicht der Allgemeinen Behindertenpädagogik, welches dem Medienprojekt und den Sommerferien zugrunde liegt, mit Fachkräften aus Kunst, Pädagogik, Technik, usw. aber auch mit Laien zu teilen. Verschiedene Erfahrungen zeigten, dass Fachkräfte, Freunde, Betreuerinnen und Betreuer vordergründig die Gestaltung der Sommerferien und das Konzept des Medienprojektes als „eine gute Sache“ bezeichnen, doch bei einer vertieften Betrachtung und Auseinandersetzung mit dem zugrundeliegenden Verständnis von Behinderung und Integration an ihre individuellen Grenzen stossen, die Kunz und Merkli nur zu gut bekannt sind (Festhalten an der Normalisierung, Etikettierung und am „Defizit“ der Behinderung). Resultierend aus diesen Erfahrungen zeichnete sich im Frühling 2010 eine strukturelle Neuorientierung des Medienprojektes hinsichtlich verschiedener Möglichkeiten ab: Zur Diskussion standen die Gründung

²¹ Allein schon das Medienmaterial der Sommerferien 2008 in Valbella erstreckt sich über 30 Stunden Videoaufnahmen.

eines Vereins, die feste Etablierung des Medienprojektes als Freizeitangebot von insieme HPV oder anderen Behindertenvereinen und –institutionen bis hin zur Gründung eines eigenen Unternehmens als Dienstleistung von innovativen Radioformaten.²²

In den Vorbereitungen zu den Sommerferien 2010 entschieden sich Kunz und Merkli für ein Angebot in drei verschiedenen Städten, welches die Ferienteilnahme in kleinen Gruppen ermöglicht und wie folgt ausgeschrieben wurde: „Valbella8- so heisst ein Medienprojekt, das Menschen mit und ohne geistige Behinderung eine Plattform bietet, um Radio, Podcasts, Interviews, usw. zu produzieren. Erste Erfahrungen mit diesem Thema konnten in den Sommerferien 2008 in Valbella und 2009 in Bern gewonnen werden. Neu können die Teilnehmenden eine der drei Städte Bern, Basel oder Luzern als Ferienort auswählen. So können in kleineren Gruppen Erholungsaktivitäten stattfinden. Nebst den drei Städtegruppen ist während den zwei Wochen ein Radioteam mit einem „Tourbus“ zwischen Bern, Basel und Luzern unterwegs. Dieses Team produziert zusammen mit den Teilnehmenden der jeweiligen Stadt spontane Radiosendungen. Feriengäste, die sich während den zwei Wochen intensiv mit dem Produzieren von Radiosendungen auseinander setzen wollen, können sich für die vierte Gruppe „Radioteam“ anmelden. Die Übernachtungen finden für alle Gruppen in den zentral gelegenen Jugendherbergen von Bern, Basel und Luzern statt (...)“ (insieme HPV 2010).

Aufgrund dieser vier Angebote ist eine noch grössere Gestaltungsfreiheit in der eigenen Ferienplanung möglich. Interessierte, welche während den zwei Wochen Radiosendungen produzieren möchten, konnten sich bereits im Vorfeld für dieses Angebot anmelden. Im März 2010 wurde dieses Sommerferienangebot und das Medienprojekt an einem Abend für Interessierte in Rapperswil-Jona von Kunz und Merkli vorgestellt.²³

7.3.6 Sommerferien 2010 in Bern, Basel und Luzern und Medien-Projektwochen

Fünf Teilnehmende (davon vier des Valbella8-Teams) meldeten sich für das „Radioteam“ an. Sie übernachteten jeweils in der Jugendherberge in Basel und produzierten in den zwei Wo-

²² Diese Diskussionen waren im Sommer 2010 noch nicht abgeschlossen. Zum heutigen Stand siehe Kapitel 7.3.7.

²³ Leider nahmen nur wenig Interessierte teil. Auf Anfrage in der Institution, in welcher die meisten Teilnehmenden der Sommerferienangebote von insieme HPV wohnen und arbeiten, wurde Merkli mitgeteilt, dass kurzfristig kein Bus für den Personentransport organisiert werden konnte und die meisten Bewohner/innen an diesem Abend an einem Freizeitangebot teilnahmen.

chen Radiosendungen in den Städten Basel, Bern, Luzern und Zürich. In den Städten Bern, Basel und Luzern verbrachten pro Stadt ca. sieben Teilnehmende die Ferien, welche aufbauend auf den Erfahrungen der vergangenen Jahre integrativ geführt wurden. Kunz unterstützte das Radioteam in den zwei Wochen in den Radioproduktionen. Folgende Sendungen fanden in den Juli- und Augustwochen statt und wurden auf der Valbella8-Homepage vorangekündigt²⁴:

Valbella8 startet erneut zwei Projektwochen und produziert Live-Sendungen in verschiedenen Schweizer Städten. Alle Sendungen sind über UKW, DAB+ oder als Webstream der jeweiligen Sendestationen hörbar.

- Mi 28.7. 15-17h aus Bern: Auf RaBe zum Thema Bundesrat
- Do 29.7. 18-21h aus Zürich: Am EMS auf Radio Lora mit Martin Ingold und Beni Weber
- Mi 4.8. 16-17h aus Luzern: Auf Radio 3Fach: Bitte nicht rauchen!
- Do 5.8. 18-20h aus Basel: Live-Radio-Apero für freie Radiokultur auf openbroadcast.ch
- Fr 6.8. 13-15h aus Zürich: Street Slam an der Literaturwoche auf Radio Lora

Kunz legte im Vorfeld der Ferien nur die Eckdaten der Sendungen fest. Die Sendungsinhalte wurden gemeinsam während den zwei Wochen vor Ort entwickelt. Interessierte Teilnehmende, die sich nicht für das Radioteam eingeschrieben haben, konnten nach Wunsch spontan an den Produktionen teilnehmen, was auch rege genutzt wurde. Die Produktion vom 05. August in Basel stellte für alle Teilnehmenden die Möglichkeit dar, nach Basel zu reisen und im Studio von openbroadcast²⁵ während zwei Stunden Live-Radio auszuprobieren.

An dieser Stelle sei kurz auf die Sendeformate „Bundesrat“ und „Bitte nicht rauchen!“ eingegangen. An einem Tag interviewten die Teilnehmenden vor und im Bundeshaus in Bern Passanten, Touristen und Politikerinnen und Politiker zu Themen rund um die Schweizer Politik. In der Nachbearbeitung wurden die Sendungen zusammengeschnitten und während zwei Stunden am 28. Juli 2010 über RaBe (Radio Bern) ausgestrahlt. Auf Radio 3Fach (Luzern) wurden am 4. August 2010 Sendebeiträge zum Thema „Kappelbrücke- Das Wahrzeichen von Luzern“ ausgestrahlt. Im Mittelpunkt stand der umfassende Brand von 1993. Die Teilnehmenden interviewten ebenfalls Passanten und Touristen und moderierten verschiedene Beiträge im Radiostudio von Radio 3Fach.

²⁴ Auch diese produzierten Sendungen können auf der Homepage www.vb8.ch abgerufen werden.

²⁵ Open Broadcast ist das erste „user-generierte Radio“ der Schweiz. Open Broadcast sendet, was die Community auf der Online-Plattform produziert (siehe www.openbroadcast.ch)

7.3.7 Weiterentwicklungen nach dem Sommer 2010 und gegenwärtiger Projektstand

Die Weiterentwicklungen lassen sich sowohl hinsichtlich den Sommerferien von insieme HPV wie auch hinsichtlich des Medienprojektes verorten: Kunz und Merkli entschlossen sich im Winter 2011 ihre zeitlichen, fachlichen wie auch persönlichen Ressourcen in das Medienprojekt zu investieren und im Sommer 2011 kein Ferienangebot von insieme HPV anzubieten. Darüber hinaus stellten sie fest, dass, obwohl sich die Ferienangebote hinsichtlich Integration, Selbstbestimmung und Mitspracherecht stark entwickelt hatten, immer noch „strukturelle Grenzen“ vorhanden sind. Diese sind mehrheitlich durch den Umstand, dass die Ferienangebote von einer Vereinigung organisiert und finanziell getragen sind, gegeben. Die Diskussionen vom Frühling 2010 bezüglich Organisationsstruktur des Medienprojektes wurden im Winter 2011 wieder aufgenommen. Die dreijährigen Erfahrungen zeigten, dass sich die grössten Herausforderungen des Medienprojektes im Umfeld der Teilnehmenden stellen und nicht bei den Teilnehmenden selbst. Daraus resultiert, dass eine umfassende Öffentlichkeitsarbeit parallel zu den Kern-Tätigkeiten des Medienprojektes unabdingbar ist.

Als einen ersten Schritt hinsichtlich der Aufklärungstätigkeiten kann die Konzeption der neuen Homepage genannt werden, welche im Sommer 2011 von Kunz vorgenommen wurde. Die ehemalige Homepage wurde dem gegenwärtigen, innovativen und technischen Standard aktueller Medienformate angepasst und komplett „aufgefrischt“, ein neues Logo wurde kreiert, die dominierende Farbe Grün wechselte auf Schwarz und Rot und der Name änderte von Valbella8 auf vb8. Nebst den produzierten Sendeformaten des Medienprojektes, die auf der Homepage abrufbar sind, soll sie künftig eine kritische Plattform für Themen rund um den Bereich „Behinderung“ bieten (kritische Stellungnahme zu Zeitungsartikeln, Gesetzesänderungen, Interviews, usw.).²⁶ Darüber hinaus setzten sich Kunz und Merkli für die Jahre 2011 und 2012 zum Ziel, das Projekt vermehrt in Fachkreisen vorzustellen (z.B. an Kongressen, Tagungen, usw.). Die vorliegende Dissertationsarbeit soll einen wesentlichen Beitrag dazu leisten.

Zum Zeitpunkt der Verfassung der vorliegenden Arbeit waren die Fragen rund um eine mögliche zukünftige Organisationsstruktur des Medienprojektes noch im vollen Gange. Die aus dem Methodenteil resultierten Ergebnisse sollen wesentliche Erkenntnisse für die geplanten Umstrukturierungen im Jahr 2012 liefern.

²⁶ Zum Zeitpunkt der Verfassung der vorliegenden Arbeit ist dieser Bereich noch im Aufbau.

8 Methodisches Vorgehen

8.1 Auswahl des Untersuchungssettings

Das Ziel der empirischen Untersuchung der vorliegenden Arbeit besteht darin, mittels der Darstellung und Interpretation von ausgewählten Beobachtungs- und Interviewprotokollen, die im Rahmen der Sommerferien von insieme HPV Rapperswil-Jona für erwachsene Menschen mit einer geistigen Behinderung empirisch gewonnen wurden, darzulegen, dass eine Vermeidung, Reduktion und schliesslich eine Überwindung der Isolation, Separation und Segregation von erwachsenen Menschen mit einer geistigen Behinderung durch ein materialistisches Verständnis von Behinderung und ein Verständnis von Integration, wie es im Kapitel 6 ausführlich aus wissenschaftstheoretischer Sichtweise dargestellt wurde, stattfinden kann und daraus resultierend eine Ermöglichung von Dialog, in Anerkennung der Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung eines jeden Menschen unabhängig von den ihn unterscheidenden individuellen Merkmalen (vgl. Feuser 2000, S. 39), gewährleistet wird.

Die Erfassung aller der Autorin vorhandenen Daten (Beobachtungsprotokolle und audiovisuelle Daten, wie Bild-, Video-, Film und Tonbandmaterial), die im Rahmen der durchgeführten Sommerferien und des Medien- und Integrationsprojektes vb8 seit dem Frühling 2008 gewonnen wurden, erfordert forschungspragmatische Entscheidungen. Die vorliegenden Daten wurden in den zweiwöchigen Ferien 2009 in Bern² während Radioproduktionen als auch während „alltäglichen“ Feriensituationen mittels teilnehmender Beobachtung erhoben und mit Feldnotizen und anschliessenden Beobachtungsprotokollen festgehalten. Diese Beobachtungsdimensionen wurden vorab theoriegeleitet festgelegt und in einem Beobachtungsleitfaden zusammengestellt (vgl. 8.2.1). Als Ergebnis liegen der Autorin 47 Protokolle vor, die inhaltsanalytisch ausgewertet wurden (vgl. 8.3). Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Untersuchung liegt mitunter darin, während den zwei Wochen nicht eine kleine Teilnehmenden-Auswahl zu beobachten, sondern ein möglichst vielfältiges Abbild des Untersuchungssettings zu generieren.

¹ So liegt der Autorin, wie bereits an anderer Stelle erwähnt, allein schon vom Sommer 2008 Video- und Tonbandmaterial von über 50 Stunden vor.

² Eine Übersicht über die Sommerferien in Bern 2009 findet sich unter 7.3.4 und wird daher an dieser Stelle nicht noch einmal vorgenommen.

An diesen Sommerferien nahmen 24 erwachsene Menschen mit einer geistigen Behinderung teil (Altersspektrum zwischen 18 und 64 Jahren, 15 Frauen und 9 Männer). Eine Frau ist aufgrund einer cerebralen Parese auf den Rollstuhl angewiesen. Die Mehrheit der Teilnehmenden (21 Teilnehmende) wohnt und arbeitet in der gleichen Organisation. Ein Drittel dieser Teilnehmenden arbeitet in Beschäftigungsplätzen der Institution (Beschäftigung ohne Produktions-/Leistungsdruck mit Arbeitsvertrag und Lohn). Ein Drittel arbeitet an einem Arbeitsplatz in der Institution mit internen Leistungen (Arbeitstätigkeit mit Produktions-/Leistungsdruck mit Arbeitsvertrag und mit Lohn). Und ein weiterer Drittel arbeitet an einem Arbeitsplatz in der Institution mit externen Leistungen (sogenannte Werkstätten: Arbeitstätigkeit mit Produktions-/Leistungsdruck mit Arbeitsvertrag und mit Lohn). Die restlichen drei Teilnehmenden wohnen bei ihren Eltern und arbeiten an einem Arbeitsplatz in einer Institution mit externen Leistungen. Niemand von den Teilnehmenden arbeitet zum Zeitpunkt der Sommerferien im ersten Arbeitsmarkt.

Das Leitungsteam setzte sich zusammen aus 10 Betreuerinnen und Betreuer (Altersspektrum zwischen 20 und 38 Jahren, 7 Frauen und 3 Männer) und zwei Leitungspersonen (Martin Kunz und Jasmina Merkli), wobei Kunz mehrheitlich für die Radioproduktionen verantwortlich war. Die Berufstätigkeiten des Leitungsteam können als sehr heterogen verbucht werden und erstrecken sich vom Kunstbereich, über Pädagogik (Lehrpersonen), Soziale Arbeit (Jugendarbeiter) bis hin zu naturwissenschaftlichen Ausbildungen und Tätigkeiten (Physik- und Mathematikstudium).

In den folgenden Kapiteln wird die Auswahl und Begründung des methodischen Vorgehens in Hinblick auf die, dem Erkenntnisinteresse zugrunde liegende Fragestellung, vorgestellt.

8.2 Datenerhebung: Teilnehmende Beobachtung

In Anlehnung an Hopf (1979) wird qualitative Sozialforschung in der vorliegenden Arbeit charakterisiert durch die „Interessen an der Analyse von Deutungen und Wahrnehmungen und komplexen Deutungssystemen“ und ein „Interesse an der Analyse von in sich strukturierten sozialen Gebilden und das Interesse an einer möglichst umfassenden Analyse der Handlungskontexte von Individuen“ (Hopf 1979, S. 18). Die teilnehmende unstrukturierte oder wenig strukturierte Beobachtung, welche über einen sehr kurzen oder sehr langen Zeitraum erfolgen kann und mit unterschiedlichen Graden und Arten der Teilnahme der Forschenden verbunden ist, wird nach Lamnek bevorzugt dort eingesetzt, „wo es unter spezifischen theoretischen Per-

spektiven um die Erfassung der sozialen Konstituierung von Wirklichkeit und um Prozesse des Aushandelns von Situationsdefinitionen und um das Eindringen in ansonsten nur schwer zugängliche Forschungsfelder geht oder wo für die Sozialforschung Neuland betreten wird“ (Lamnek 2010, S. 499). Gegenstand der teilnehmenden Beobachtung ist demnach vornehmlich das soziale Handeln von Individuen oder Gruppen: „Mit der teilnehmenden Beobachtung will der Forscher eine grösstmögliche Nähe zu seinem Gegenstand erreichen, er/sie will die Innenperspektive der Alltagssituation erschliessen“ (Mayring 2002, S. 81). Das massgebliche Kennzeichen der teilnehmenden Beobachtung ist der Einsatz in die natürliche Lebenswelt der Untersuchungspersonen. Durch genaue Beobachtungen werden Interaktionsmuster und Wertvorstellungen der zu untersuchenden Personen exploriert und dokumentiert.

Vor dem Hintergrund des vorliegenden Untersuchungsfeldes ist sich die Autorin um die Herausforderung und das daraus resultierte Spannungsfeld, „dass sie zum einen eine objektiv beobachtende Forscherin und zum anderen ein Mensch mit Gefühlen und Gedanken ist, der als Teilnehmer an den Handlungen der beobachteten Personen teilnimmt“ (Lamnek 2010, S. 499), bewusst. Aus diesem Umstand resultiert, dass bei der teilnehmenden Beobachtung Forschende bewusst und unbewusst Einfluss auf das zu beobachtende soziale Feld nehmen können. Allein die Tatsache, dass ein neuer Rollenträger/eine neue Rollenträgerin in das soziale Untersuchungsfeld eintritt, kann das Feld verändern (vgl. Friedrichs; Lüdtke 1973, S. 27). Lamnek (2010) verweist auf eine Arbeit von Schwartz und Schwartz aus dem Jahr 1955 und verdeutlicht die Unterteilung der teilnehmenden Beobachtung in vier Typen, gestaffelt nach der Intensität der Beobachtung beziehungsweise reziprok dazu nach der Identifikation mit dem zu untersuchenden Feld (vgl. Lamnek 2010, S. 523ff): 1) Völlige Identifikation mit dem Feld (vollständige Teilnahme); 2) Teilnehmer als Beobachter; 3) Beobachter als Teilnehmer und 4) reiner Beobachter ohne Interaktion mit dem Feld (vollständige Beobachtung). In den vorliegenden Untersuchungssituationen fand zwischen der Forscherin und dem Feld eine vollständige Identifikation statt, die sich dadurch auszeichnet, dass die wahre Identität und der Zweck der Teilnahme der Beobachterin den zu beobachtbaren Personen nicht bekannt waren. Aufgrund der vollständigen Identifikation mit dem Feld ist die teilnehmende Beobachtung verdeckt, da die Forscherin Rollen einnimmt, die im Feld alltäglich vorgesehen sind. Darüber hinaus findet bei einer vollständigen Teilnahme eine Interaktion mit den zu beobachtenden Personen auf allen Ebenen und in allen auftretenden Situationen so natürlich wie möglich statt (ebd., S. 524).

Wie sich die teilnehmenden Beobachterinnen und Beobachter richtig zu verhalten haben, um ihre Erkenntnismöglichkeiten über das ihnen interessierende Forschungsfeld zu optimieren,

ist zwischen den verschiedenen Vertretern dieser qualitativen Forschungsmethode nicht unumstritten (ebd., S. 529): Während Girtler (1984) eher die Rolle des engagierten und um Distanzminderung bemühten Beobachters bevorzugt, ist, nach Lamnek (2010), Kantowsky der Ansicht, dass die teilnehmende Beobachtung überhaupt nur dann als Methode der empirischen Sozialforschung anwendbar ist, wenn der Forscher trotz seiner Teilnahme Distanz zu den Beobachtungsobjekten des sozialen Systems zu halten vermag. Bei der vollständigen Teilnahme, das heisst der Übereinstimmung des Beobachters mit den Interaktionsmustern und Wertvorstellungen des untersuchten sozialen Systems, hört der Feldforscher nach Kantowsky auf, Sozialwissenschaftler zu sein (Lamnek 2010, S. 530). Unumgänglich ist, dass in den einzelnen Forschungsphasen bei der teilnehmenden Beobachtung und unter der Voraussetzung qualitativer Methodologie das Dilemma von Identifikation und Distanz auftritt (ebd., S. 574ff.). Auf methodologischer und damit generalistischer Ebene scheint es ausgeschlossen, einen Ausweg beziehungsweise eine problemimmanente Lösung zu finden: „Mit diesem Dilemma muss der Forscher leben und er muss jeweils für sich eine mehr oder weniger begründete und begründbare Entscheidung treffen“ (ebd., S. 581).

Im Sinne eines qualitativen Paradigmas, das die Partizipation als eine notwendige Voraussetzung darstellt, um im natürlichen sozialen Feld ohne störende Einflüsse von aussen das reale Geschehen zu erfassen und hinsichtlich der Strukturbedingungen des Untersuchungsfeldes, das der Forscherin einen einfachen Zugang ermöglichte, wurde in der vorliegenden Untersuchung bewusst der Entscheid einer vollständigen Identifikation mit dem Untersuchungsfeld gefällt. Die Rolle der vollständigen Teilnahme gewährt darüber hinaus einen möglichst unbeschränkten Zugang zu den relevanten Situationen, wobei das Untersuchungsfeld möglichst wenig verändert wird.

8.2.1 Die halb-standardisierte teilnehmende Beobachtung

In Anbetracht des sehr umfangreichen Materials des zu untersuchenden Gegenstandes trotz Fokussierung auf die zweiwöchigen Sommerferien 2009 und unter Berücksichtigung des Forschungsziels, die unterschiedlichen Beobachtungen und Situationen miteinander vergleichen zu können, wurden die wichtigsten Beobachtungsdimensionen theoriegeleitet festgelegt und in einem Beobachtungsleitfaden zusammengestellt. In Anlehnung an Friedrichs und Lüdtke (1973) dient dieses Beobachtungsschema dazu, Angaben über das was und wie, wo zu beobachten ist, aufzuzeigen. Das Beobachtungsschema definiert die Zahl und Art der einzelnen Beobachtungseinheiten und deren besonders relevanten Dimensionen und stellt die Zusammenfassung der operationalisierten Hypothesen dar (vgl. Friedrichs; Lüdtke 1973, S. 51).

Darüber hinaus ermöglicht ein vorstrukturiertes Beobachtungsschema die systematische Erfassung des Aufbereitungsverfahrens und eine Untersuchung der komplexen Gegenstände im Untersuchungsfeld.

Die Beobachtungen wurden systematisch nach dem folgenden Beobachtungsschema angestellt:

A Stellung zu Integration, Selbstständigkeit und Partizipation

- Was waren die ersten Reaktionen auf die integrativen Strukturen, die die Sommerferien und das Medienprojekt vb8 ermöglichen (aus Sicht der teilnehmenden erwachsenen Menschen mit einer geistigen Behinderung)?
- Wie haben einzelne teilnehmende erwachsene Menschen mit einer geistigen Behinderung auf diese integrativen Strukturen reagiert?

B Auswirkungen der Integration

- Welche individuellen Auswirkungen auf den psychischen und physischen Zustand der Teilnehmenden können, resultierend aus den integrativen Strukturen, festgestellt werden?

Darüber hinaus wurden folgende weitere Aspekte im Beobachtungsschema festgelegt und festgehalten (vgl. Girtler 1984):

- Die Teilnehmenden im sozialen Untersuchungsfeld, nach den für das Untersuchungsziel relevanten Variablen
- Die Interaktionen der Teilnehmenden und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für das soziale Feld
- Die Beschreibung der sozialen Situation als zentrales Element des Feldes (zum Beispiel Ort der Beobachtung, Zeit, Umstände, usw.)
- Die Regelmässigkeit der beobachtenden Situation oder ihre Einmaligkeit. Sind Situationen und Interaktionen typisch?
- Die Reaktionen der Teilnehmenden auf aussergewöhnliche oder abweichende Verhaltensweisen im Feld

Ausgehend von diesem vorstrukturierten Beobachtungsleitfaden wurden während den einzelnen Beobachtungssettings Stichpunkte und Notizen vorgenommen und die erhobenen Daten jeweils unmittelbar nach den durchgeführten Beobachtungssettings mittels dem selektiven

Protokoll aufgezeichnet, welches eine Reduzierung des umfangreichen Materials ermöglicht und dadurch die Datenauswertung mittels der qualitativen Inhaltsanalyse gewährleistet wird (vgl. Mayring 2002, S. 97).

8.3 Datenauswertung: Strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2002)

Die vorliegende Forschungsfrage und die damit zusammenhängende Wahl der halbstandardisierten teilnehmenden Beobachtung als primäres empirisches Erhebungsverfahren verwies auf die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring als Analyseinstrument (vgl. Mayring 2002, S. 118ff.). Ziel der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ist es, eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern und unter vorher festgelegten, theoriegeleiteten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen (Mayring 2003, S. 58). Die Auswertung der erhobenen Daten mittels inhaltsanalytischen Vorgehens wurde entlang des von Mayring entwickelten neunstufigen Ablaufmodells vorgenommen, das eine sukzessive Verdichtung des umfangreichen vorliegenden Datenmaterials ermöglicht (vgl. Mayring 2003, S. 54ff.). Im Sinne einer umfassenden Nachvollziehbarkeit der empirischen Analyse werden die einzelnen Ablaufschritte nachfolgend vorgestellt.

1) Festlegung des Materials

In einem ersten Schritt wurde genau definiert, welches Datenmaterial der Analyse zugrunde liegen soll. Nicht alle vorliegenden Daten (Beobachtungsprotokolle und audiovisuelle Daten) seit dem Frühling 2008 wurden inhaltsanalytisch ausgewertet, sondern nur diejenigen Ausschnitte, die sich auf den Gegenstand der Forschungsfrage beziehen. Konkret wurde dasjenige Datenmaterial ausgewertet, welches mit dem theoriegeleiteten Beobachtungsleitfaden erfasst wurde.

2) Analyse der Entstehungssituation

Auf der Stufe der Analyse der Entstehungssituation wurden mit Unterstützung des Beobachtungsleitfadens Informationen über den Entstehungszusammenhang der einzelnen Beobachtungssettings gesammelt und aufgezeichnet (anwesende Personen, soziokulturelle Rahmen, Beschreibung der konkreten Erhebungssituation, usw.).

3) Formale Charakterisierung des Materials

In einem nächsten Schritt wurde die Art des vorliegenden Materials beschrieben (Feldnotizen und selektives Textprotokoll).

4) Richtung der Analyse

Nachdem das zugrunde liegende Material in den ersten drei Stufen beschrieben wurde, „so ist in einem nächsten Schritt zu fragen, was man eigentlich daraus herausinterpretieren möchte“ (Mayring 2003, S. 50). Mayring schlägt verschiedene Richtungen vor (ebd., S. 52f.): Die Analyse kann auf den Gegenstand des Protokolls gerichtet werden (auf das Thema), auf emotionale oder kognitive Befindlichkeiten der untersuchten Personen, auf die durch den Text repräsentierten Handlungen oder auf die Wirkungen der Äusserungen auf einen potenziellen, zur Zielgruppe gehörenden Rezipienten. Die Richtung der Analyse der vorliegenden Untersuchung bestand darin, durch die gewonnenen Daten Aussagen über den emotionalen und kognitiven Handlungshintergrund der in den Beobachtungssettings zu untersuchenden Personen zu gewinnen.

5) Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung

Die theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung³ als nächster Schritt im vorgenommenen Ablaufmodell bedeutet, „dass die Fragestellung der Analyse vorab genau geklärt sein muss, theoretisch an die bisherige Forschung über den Gegenstand angebunden und in aller Regel in Unterfragestellungen differenziert werden muss“ (ebd., S. 52). Die einzelnen Fragestellungen wurden, wie bereits an anderen Stellen erwähnt, im Beobachtungsleitfaden aufgeführt und mit Unterfragestellungen versehen.

6) Bestimmung der Analysetechnik

Auf der Stufe der Bestimmung der Analysetechnik wurde die Entscheidung über das zu verwendende interpretative Verfahren getroffen. Mayring unterscheidet drei grundlegende Typen

³ Dieses Vorgehen scheint dem Merkmal der Offenheit in der qualitativen Methodologie zu widersprechen. Doch bezieht sich das Verbot der präterminierten theoretischen Aussagen auf Hypothesen über Zusammenhänge in der empirischen Wirklichkeit des Forschungsfeldes, nicht aber auf die Formulierung der Forschungsfrage. In Anlehnung an Bohnsack kann konstatiert werden, dass diese Form der qualitativen Inhaltsanalyse, wie sie von Mayring vorgelegt wurde, starke Bezüge zu einer deduktiv-nomologischen Forschungslogik aufweist. Sie ist stärker theoriegeleitet als theoriegenerierend. So verfährt die Textinterpretation nicht sequenz-analytisch, sondern auf der Basis eines Kategorieschemas, welches allerdings in einer explorativ angelegten Phase mit Rekurs auf die erhobenen Daten entwickelt wird (vgl. Bohnsack et.al 2003, S. 90).

inhaltsanalytischen Vorgehens: 1) Zusammenfassung; 2) Explikation und 3) Strukturierung. Vor dem Hintergrund der zu untersuchten Forschungsfrage wurde die Strukturierung „als wohl zentralste inhaltsanalytische Technik“ (ebd., S. 73) ausgewählt, deren Ziel es ist, eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern.

7) Definition der Analyseeinheit

In der siebten Phase der Inhaltsanalyse wurden entsprechend dem ausgewählten Analyseverfahren der Strukturierung die Textteile der Protokolle bestimmt, die ausgewertet werden sollten. Darüber hinaus wurde festgelegt, wie ein Textstück beschaffen sein soll, damit es als Ausprägung für eine Kategorie genommen werden konnte. Als Kategorien werden dabei Merkmale des Textes verstanden, die durch Lektüre der Protokolle ermittelt wurden, um den Text beschreiben zu können. Die Auseinandersetzung mit dem vorliegenden Material zeigte, dass sowohl einzelne Wörter, wie auch ganze Satzteile als Ausprägungen für eine Kategorie gelten können. Folgende Kategorien konnten theoriegeleitet festgelegt werden:

K1: Selbstständigkeit

K2: Selbstvertrauen

K3: Partizipation

K4: Individualität

8) Analyse des Datenmaterials

Während der Textanalyse als achte Stufe des Ablaufmodells wurden die von Mayring empfohlenen Regeln für das Analyseverfahren der Strukturierung berücksichtigt (ebd., S. 94f.): 1) Definition der Kategorien: Im Analyseschritt wurden die deduktiv gewonnenen Kategorien (K1, K2, K3 und K4) zu Textstellen methodisch abgesichert zugeordnet und genau definiert, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen (Anwendung des Kodierleitfadens); 2) Ankerbeispiele: Es wurden konkrete Textstellen angeführt, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiel für diese Kategorie gelten sollen. Diese Ankerbeispiele haben prototypische Funktion für die Kategorie; 3) Kodierregel: Es wurden dort, wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen, Regeln formuliert, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen.

In einem ersten, ausschnittweisen Materialdurchgang wurden die Kategorien und der erstellte Kodierleitfaden erprobt und teilweise überarbeitet. Der Materialdurchgang unterteilte sich in zwei Arbeitsschritte: Zunächst wurden die Textstellen im Material bezeichnet, in denen die

Kategorien angesprochen wurden. Diese Fundstellen wurden durch Notierung der Kategoriennummern am Rande des Textes und durch verschiedenfarbige Unterstreichungen im Text bezeichnet. In einem zweiten Schritt wurde das gekennzeichnete Material herausgefiltert, zusammengefasst und aufgearbeitet.

9) Interpretation

Auf der neunten Stufe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring werden die Ergebnisse in Richtung der Hauptfragestellung interpretiert (ebd., S. 53). Die Darstellung der einzelnen Beobachtungseinheiten wird im folgenden Kapitel vorgenommen. Eine ausführliche Interpretation der Ergebnisse erfolgt unter Kapitel 10.

9 Darstellung der Ergebnisse

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse basieren auf den Analysen der 47 Beobachtungs- und Interviewprotokollen, die im Rahmen der zweiwöchigen Sommerferien für erwachsene Menschen mit einer geistigen Behinderung der heilpädagogischen Vereinigung Rapperswil-Jona im Jahre 2009 (27. Juli bis 07. August) gewonnen wurden und entlang der Struktur des Beobachtungsleitfadens und der deduktiv gewonnenen Kategorien (K1, K2, K3, und K4) vorgestellt werden, wobei sich nicht bei jeder Untersuchungssituation immer die vier Kategorien zuordnen lassen können. Im Sinne der erleichternden Übersichtlichkeit werden nicht pro Analyseeinheit die jeweiligen Kodierleitfaden, sondern nur die einzelnen Kategorie-Definitionen (Skalierung) und teilweise Ankerbeispiele oder weitere, erkenntnisrelevante Textstellen aufgeführt.

9.1 Integration, Selbstständigkeit und Partizipation

9.1.1 Allgemeine Reaktionen der Teilnehmenden auf die integrativen Strukturen der Sommerferien

Den Darstellungen dieser empirischen Ergebnisse liegen Beobachtungsprotokolle zugrunde, die zum einen Situationen während den Morgen- und Abendessen in der Jugendherberge (20 Beobachtungsprotokolle) und zum anderen die Orientierung der Teilnehmenden in der Jugendherberge und der näheren Umgebung (12 Beobachtungsprotokolle) beschreiben und in den folgenden Abschnitten entlang der, aus dem Datenmaterial resultierenden Kategorien Selbstständigkeit, Partizipation und Individualität zusammenfassend dargestellt werden.

9.1.1.1 Morgenessen in der Jugendherberge

Die Analysen der 10 ein- bis zweiseitigen Beobachtungsprotokolle, die von der Autorin während zehn Tagen jeweils von 09.00 Uhr bis 10.00 Uhr mittels teilnehmender Beobachtung gewonnen und unmittelbar nach den Morgenessen festgehalten wurden, legen eine hohe Selbstständigkeit der Teilnehmenden dar.

Selbstständigkeit (K1) wird in diesem Beobachtungszusammenhang wie folgt definiert und in drei Unterkategorien skaliert:

Variable	Kategorie K1	Definition
Selbstständig-keit	K11: hohe Selbstständigkeit	Aufstehen, Anziehen und selbstständiges Auffinden des Essensaals (Orientierung) ohne Mithilfe der Betreuung
	K12: mittlere Selbstständigkeit	Aufstehen, Anziehen und Auffinden des Essensaals mit teilweiser Unterstützung der Betreuung
	K13: geringe Selbstständigkeit	Vollständige Unterstützung im Aufstehen, Anziehen und in der Begleitung in den Essensaal

Tabelle 2: Selbstständigkeit beim Morgenessen (Auszug aus dem Kodierleitfaden)

Bereits am ersten Morgen nach dem Ankunftstag erfolgten bei 23 von 24 Teilnehmenden das Aufstehen, Anziehen und Auffinden des Essensaals selbstständig. Die Teilnehmerin, die auf den Handrollstuhl angewiesen ist, wünschte, jeden Morgen geweckt zu werden. In den ersten drei Tagen erfolgten das Wecken und die Unterstützung beim Anziehen durch eine Betreuerin. Ab dem vierten Tag wurde die Teilnehmerin in ihrem Einverständnis von anderen weiblichen Teilnehmerinnen geweckt und angezogen. Ein Teilnehmer liess während den zehn Beobachtungseinheiten das Morgenessen jeweils aus und stand jeden Tag ab 10.00 Uhr selbstständig auf. Die Skalierung der Selbstständigkeit weist über alle zehn Tage hinaus bei der Mehrheit der Teilnehmenden (konstant bei 23 Teilnehmenden) auf eine hohe Selbstständigkeit hin.

Die Kategorie Partizipation (K3) zeigt folgendes Bild:

Variable	Kategorie K3	Definition
Partizipation	K31: hohe Partizipation	Hohe und aktive Teilnahme an Gesprächen mit Touristen oder Gesprächen mit Jugendherberge-Personal
	K32: mittlere Partizipation	Teilweise aktive Teilnahme an Gesprächen mit Touristen oder Gesprächen mit Jugendherberge-Personal
	K33: geringe Partizipation	Geringe Teilnahme an Gesprächen mit Touristen oder Gesprächen mit Jugendherberge-Personal

Tabelle 3: Partizipation beim Morgenessen (Auszug aus dem Kodierleitfaden)

Die Mehrheit der Teilnehmenden (im Durchschnitt 14 Teilnehmende pro Beobachtungseinheit) zeigt über die zehn Beobachtungstage hinaus eine hohe und aktive Teilnahme an Gesprächen mit Touristen und dem Jugendherberge-Personal (im Durchschnitt drei Personen in der Küche, drei Personen an der Rezeption und zwei Personen im Reinigungsdienst).

T3 sitzt neben drei männlichen jungen Asiaten und tauscht sich seit 3 Minuten mit ihnen in englischer Sprache aus. (5,7)

T7 fragt den Küchenchef, ob er heute nach dem Morgenessen wieder in der Küche helfen könne. (3,3).

Nur eine geringe Anzahl der Teilnehmenden (im Durchschnitt vier Teilnehmende pro Beobachtungseinheit) weist eine geringe Partizipation an Gesprächen mit Touristen oder dem Personal auf.

T2 sitzt alleine im Essensaal am Tisch und liest seit 10 Minuten die Zeitung. (8,7).

Während den zehn Untersuchungseinheiten wird beobachtet, dass jede/jeder Teilnehmende mindestens an einem Morgen eine hohe Teilnahme an Gesprächen mit Touristen oder dem Jugendherberge-Personal aufweist.

9.1.1.2 Abendessen in der Jugendherberge

Die Ergebnisse der zehn Protokolle die Beobachtungen während den Abendessen jeweils von 18.45 Uhr bis 20.00 Uhr festhalten, lassen sich in den Kategorien Partizipation und Individualität zusammenfassen, wobei die Kategorie Partizipation die gleiche Definition und Skalierung wie unter 9.1.1.1 aufweist.

Während den zehn Abendessen wird beobachtet, dass, im Gegensatz zu den Morgenessen, eine noch grössere Teilnehmenden Anzahl (im Durchschnitt 17 Teilnehmende) mit Touristen und/oder dem Personal der Jugendherberge in Kontakt kommt und sich aktiv an Gesprächen beteiligt. Nebst Gesprächen über die Stadt Bern, über die Schweiz, den Wohnort und die Arbeit nehmen die produzierten Radiosendungen einen hohen Stellenwert ein. So wird beobachtet, dass jeden Abend Teilnehmende in unterschiedlichen Gruppenkonstellationen dem Personal oder Touristengruppen von den aktuellen Sendungen berichten.

T2 sitzt mit B2 und B3 und einer schwedischen Touristengruppe (6 Personen) an einem Tisch und berichtet in Hochdeutsch von der heutigen Radiosendung. (15,10)

T4 fragt am Buffet beim Schöpfen die Person in der Küche, ob sie heute den Radiobeitrag um 17.00 Uhr gehört hat. (15, 5)

In der Tendenz finden die Abendessen in grösseren Gruppen statt als am Morgen (im Durchschnitt fünf bis acht Teilnehmende pro Essenstisch).

Individualität wird in diesem Beobachtungszusammenhang in Bezug zu der Möglichkeit, die Essenszeiten entlang des individuellen Tagesprogramms selbst zu setzen, definiert:

Variable	Kategorie K4	Definition
Individualität	K41: hohe Individualität	Frei wählbare Essenszeit (ab 18.30 Uhr bis 20.00 Uhr) entlang des individuellen Tagesprogramms wird genutzt
	K42: mittlere Individualität	Teilweise Anpassung an die Essenszeit von anderen Teilnehmenden oder Betreuer/innen
	K43: geringe Individualität	Starke Anpassung der eigenen Essenszeit an einzelne Teilnehmende oder Betreuer/innen

Tabelle 4: Individualität in der Planung des Abendessens (Auszug aus dem Kodierleitfaden)

Aufgrund der Beobachtungen während den Morgenessen, die bestätigen, dass bereits am zweiten Beobachtungstag alle Teilnehmende Gebrauch von der Möglichkeit nehmen, nach ihrem eigenen Rhythmus aufzustehen und zu frühstücken (Frühstückszeit jeweils von 07.30 Uhr bis 10.00 Uhr) wird vermutet, dass die frei wählbare Abendessenszeit ab 18.30 Uhr in der Jugendherberge ebenfalls rege genutzt wird. So finden sich jeden Abend ab ca. 17.00 Uhr kleinere oder grössere Gruppen (mit und ohne Betreuer/innen) und Teilnehmende, die wünschen, alleine unterwegs zu sein, zu unterschiedlichen Zeiten in der Jugendherberge ein. Bei keiner Person wird während den zehn Untersuchungseinheiten beobachtet, dass sie konstant um 18.30 Uhr zu Abend isst. Individualität kann in diesem Zusammenhang bei der Mehrheit der Teilnehmenden als hoch eingeschätzt werden.

9.1.1.3 Orientierung in der Jugendherberge und der näheren Umgebung

Am ersten Tag nach der Ankunft bleibt die Forscherin den ganzen Tag in der Jugendherberge und hält während drei Untersuchungseinheiten (10.00 Uhr; 14.00 Uhr und 18.00 Uhr) zu jeweils ca. 15. Minuten kurze Notizen zu folgenden Punkten fest:

Auffinden

- der sanitären Einrichtungen (WC, Dusche und Waschraum)
- des eigenen Zimmers
- der Rezeption
- der Gartenterrasse
- der Jugendherberge

Die Kategorie Selbstständigkeit wird in dieser Untersuchungseinheit wie folgt definiert:

Variable	Kategorie K1	Definition
Selbstständigkeit	K11: hohe Selbstständigkeit	Das Auffinden <ul style="list-style-type: none">- der sanitären Einrichtungen- des eigenen Zimmers- der Rezeption- der Gartenterrasse- der Jugendherberge erfolgt ohne jegliche Unterstützung der Betreuung
	K12: mittlere Selbstständigkeit	Das Auffinden der oben erwähnten Räumlich- und Örtlichkeiten erfolgt mit teilweiser Unterstützung der Betreuung
	K13: geringe Selbstständigkeit	Vollständige Unterstützung im Auffinden der erwähnten Räumlich- und Örtlichkeiten

Tabelle 5: Selbstständigkeit am zweiten Ferientag (Auszug aus dem Kodierleitfaden)

10.00 Uhr: Nach dem Morgenessen finden 23 Teilnehmende selbstständig den Weg in ihr Zimmer und in die sanitären Einrichtungen, die sich nicht im Hauptgebäude der Jugendherberge befinden, sondern in einem angebauten Nebengebäude, in welchem auch die einzelnen Zimmer sind. Die sanitären Einrichtungen (WC, Dusche und Waschraum) befinden sich auf unterschiedlichen Stockwerken. Die Teilnehmerin im Rollstuhl ist beim Treppensteigen auf

Unterstützung angewiesen (es befindet sich kein Lift in der Jugendherberge). Eine Teilnehmerin und eine Betreuerin begleiten sie in den Waschraum.

14.00 Uhr: In individuell zusammengesetzten Gruppen finden verschiedene Programme statt (mit und ohne Betreuer/innen). Die Gruppen starteten ab 12.00 Uhr zu unterschiedlichen Zeiten. Nur die Teilnehmerin im Rollstuhl wünscht Unterstützung beim Umziehen. Die Treffpunkte befinden sich vor der Rezeption oder vor der Jugendherberge auf der Gartenterrasse. Alle Teilnehmenden finden die Wege zu den Treffpunkten selbstständig.

18.00 Uhr: Zu unterschiedlichen Zeiten kommen einzelne Gruppen ab 16.00 Uhr wieder in die Jugendherberge. Die Gruppenkonstellationen haben sich im Verlaufe des Tages geändert. 14 Personen kommen von der Stadt ab ca. 18.20 Uhr selbstständig in die Jugendherberge.

Aus diesen Beobachtungen resultiert, dass Selbstständigkeit in diesem Untersuchungszusammenhang bereits am zweiten Ferientag bei der Mehrheit der Teilnehmenden als hoch eingestuft werden kann. Der Forscherin liegen neun weitere Beobachtungsprotokolle, die jeden Tag nach den Morgenessen in einem Zeitraum von 10.00 Uhr und 11.30 Uhr festgehalten wurden und die Selbstständigkeit der Teilnehmenden gemäss der weiter oben beschriebenen Definition beobachten, vor. Die Beobachtungen weisen eine hohe Konstanz in der Selbstständigkeit der Teilnehmenden auf.

9.1.2 Individuelle Reaktionen der Teilnehmenden auf die integrativen Strukturen der Sommerferien

Diesen Ergebnissen liegen sowohl Beobachtungsprotokolle wie auch Interviewprotokolle zugrunde, die 1) eine Gesprächssituation zwischen einer Teilnehmerin und einer Betreuerin auf der Zugfahrt von Zürich nach Bern; 2) eine Gesprächssituation eines Teilnehmers mit Touristen in der Jugendherberge und 3) eine Situation in der Küche der Jugendherberge beschreiben und in den folgenden Unterkapiteln entlang der Kategorien zusammenfassend dargestellt werden.

9.1.2.1 Gespräch im Zug zwischen einer Teilnehmerin und einer Betreuerin

Am Anreisetag nach Bern interviewt eine Betreuerin (I1) im Zug die Teilnehmenden und fragt nach, ob und weshalb sie sich auf die Ferien freuen. Die Gespräche werden mit Mikro-

phon geführt und aufgezeichnet. Nach den Sommerferien fasste die Forscherin ein Gespräch ab Tonband zusammen.

Die Antworten der Teilnehmerin (T1) weisen auf eine sehr hohe Selbstständigkeit hin. Selbstständigkeit wird in diesem Untersuchungszusammenhang in Bezug zu der individuellen Gestaltung der Sommerferien gesetzt. Die Teilnehmerin befasste sich im Vorfeld der Sommerferien sehr intensiv mit den Angeboten, die eine Stadt wie Bern ermöglichen, auseinander und nimmt ihre individuellen Wünsche und Bedürfnisse stark wahr, was auf eine hohe Individualität schliesst (Individualität = Bewusstsein über eigene Wünsche und Bedürfnisse):

II: Haben dich noch weitere Sachen an diesen Ferien angesprochen?

T1: Ja, ja einfach alles, ja dass wir in der Jugi sind, in der Stadt, gell die ist in der Stadt?

II: Ja, gleich unterhalb des Bundeshauses, an der Aare beim Marzilibad

T1: Oh, dann kann man ja ins Bundeshaus einmal? Das wollte ich schon immer (...)

(35,8-12)

Oder:

T1: (...) basteln tu ich eh nicht gerne, gell das machen wir nicht?

II: Eben, du kannst selbst entscheiden, ob du basteln möchtest oder lieber ins Kino gehst... wenn du basteln möchtest, dann kaufen wir eben in Bern in einer Papeterie Bastelmaterial...

T1: Nene, ich kaufe mir lieber im H&M einen Sommerrock... haben die das?

(35, 36-38)

Im weiteren Verlauf des Gesprächs wirft die Interviewerin die Frage, ob sich die Teilnehmerin noch von weiteren Möglichkeiten, die diese Sommerferien bieten, angesprochen fühle, nochmals auf:

T1: Ja eben, dass wir so viel alleine machen können, da gibt es doch das grosse neue Shoppingcenter... und Ausgang, Jasmina hat gesagt dass wir in den Ausgang können, aber so richtig, mit Disco und Bar, und mit vielen Leuten...

II: Ja sicher, in diesen Ferien kannst du natürlich selber entscheiden, was du tun möchtest

T1: So kein Programm, das vorgegeben ist, das finde ich schön, wir sind ja keine Kinder (...)

(35,22)

An mehreren Stellen des Interviews wird ersichtlich, dass die Teilnehmerin sehr hohen Wert auf die Möglichkeit, die Ferien selbst gestalten zu können, legt und die Struktur dieser Sommerferien, die Individualität und Selbstständigkeit garantiert, für die Teilnehmerin Hauptanlass war, sich für diese Ferien und nicht für ein anderes Angebot zu entscheiden:

T1: Eben, kenne Bern nicht. Bin die letzten, hmmm, sicher zehn Jahren immer in, in wie heisst, ja einfach in den Bergen in Graubünden...

II: Valbella? Oder Sedrun? Oder Savognin?

T1: Ja genau, gewesen und ja, ich laufe ja, wandere ja schon gern aber nicht jeden Tag. Und ja ich gehe gerne ins Kino, und shoppen, ja ich kann das daheim auch, aber in einer anderen Stadt, das ist, ist interessant (...)

(35,5-8)

Die Teilnahme an vielfältigen und städtischen Angeboten, aber auch die Möglichkeit, mit Touristen aus verschiedenen Ländern in Kontakt zu kommen (Kategorie Partizipation = Hohe Teilnahme an den integrativen Angeboten, wie Angebote in der Stadt oder Austausch mit Touristen in der Jugendherberge) ermöglicht der Teilnehmerin, eigene Fähigkeiten auf andere Weise zu entdecken:

An einer Stelle fragt die Teilnehmerin die Interviewerin, ob die Möglichkeit bestehe, das Bundeshaus besichtigen zu können:

T1: (...) sehe es doch immer in der Tagesschau kann man da rein?

II: Ja, soviel ich weiss gibt es öffentliche Führungen am 1. August

T1: Hui, und und da muss ich mir überlegen wie ich reagieren soll wenn ich so einen Politiker sehe, den ich sonst im Fernseher sehe...das wird sicher lustig...

(35, 12-14)

Oder:

T1: (...) ja da hat es viele andere Leute, so wie sagt man...

II: Touristen?

T1: Ja genau, Touristen, die kommen sicher von überall her und sprechen anders als wir... ich kann ja ein bisschen italienisch...

II: Oh..

T1: Ja, und vielleicht kann ich ja üben, wenn ich mit anderen Leuten spreche...

(35, 29-33)

In Bezug auf die Kategorie Selbstvertrauen, die in diesem Zusammenhang definiert wird als „subjektive Gewissheit, mit den integrativen Strukturen und den daraus resultierten Möglichkeiten umgehen zu können“, kann konstatiert werden, dass die interviewte Teilnehmerin ein sehr hohes Mass an Selbstvertrauen zeigt. Ihre Aussage „*wir sind ja keine Kinder*“ (35, 22), lässt vermuten, dass die Teilnehmerin allzu oft erlebt, wie ihre individuellen (kognitiven, sozialen, emotionalen, usw.) Fähig- und Fertigkeiten unterschätzt werden und ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse unbemerkt und unberücksichtigt bleiben.

Im Verlaufe der Ferien wurde von der Forscherin beobachtet, dass die Teilnehmerin nebst der Möglichkeit, die Angebote der Stadt intensiv zu nutzen auch regelmässig an den Vorbereitungen der Radioproduktionen teilnimmt (u.a. Strasseninterviews mit Passanten) und einzelne Sendungen moderiert.

9.1.2.2 Gespräch vor der Jugendherberge zwischen einem Teilnehmer und Touristen

Am zweiten Ferientag beobachtet die Forscherin nach dem Morgenessen auf der Gartenterrasse der Jugendherberge eine Gesprächssituation zwischen einem Teilnehmer und drei Engländern. Der Teilnehmer (T2) übt für die Radiosendung, die an diesem Abend ab 17.00 Uhr live ausgestrahlt wird. Er läuft sprechend umher und formt seine Hand zu einem Mikrophon. Im Spiel interviewt er Betreuerinnen und Betreuer und Teilnehmende und läuft plötzlich zum Tisch der drei jungen Engländer. Die Forscherin beobachtet das Gespräch und hält es gleichzeitig in Notizen fest. Die Beobachtungen lassen sich in die Kategorien Selbstvertrauen, Partizipation und Selbstständigkeit einordnen.

Von sich aus geht T2 auf die Touristen zu, die etwas abseits vom ganzen Gruppengeschehen sitzen. Da er die Engländer mit „*Hello...English?*“ (36,1) anspricht, kann vermutet werden, dass er während seinen Radioübungen die Touristen bereits beobachtet hat. Der Umstand, dass T2 auf die Touristen zugeht und das Gespräch beginnt, lässt auf eine hohe Partizipation schliessen. Darüber hinaus weist T2 während der ganzen Gesprächssituation ein sehr hohes Selbstvertrauen auf, das in diesem Zusammenhang definiert wird als „subjektive Gewissheit, trotz unterschiedlicher Sprache das Gespräch beginnen und führen/leiten zu können“:

T2: Ah, so ähm and wart... ich kann doch Englisch... so and holiday?

E1: Yes... first time in switzerland

T2: Oh beautiful beautiful and you come from??

(36, 3-5)

Die Forscherin beobachtet, dass die Mehrheit der Fragen von T2 an die Engländer gerichtet wird und die Inhalte des Gesprächs von ihm bestimmt werden:

T2: (...) ähm was soll ich sagen, ähm oh wart, wart was kann ich noch... you like here Bern?

E1: Yes, yes is very nice

(36, 12-13)

Oder:

T2: Ja, Zürich is beautiful, ja, and you do ... ähm, oh... ich kann nicht mehr so gut Englisch, muss wieder in einen Sprachkurs so ähm...you like musik and radio?

(36, 20)

T2 untermalt das Gespräch auch mit der Gestik (seine Hand ist während des ganzen Gesprächs zu einem Mikrophon geformt) und unterstreicht somit die Tatsache, dass er das Gespräch leitet und moderiert. Mehrmals erwähnt er, dass er doch Englisch sprechen könne („wart, wart... das kann ich doch“) und bestärkt sich dadurch, die Gesprächssituation nicht abubrechen. Das Gespräch wird nach ca. drei Minuten von T2 beendet:

E2: Ah, you are a moderator?

T2: Yes, yes, ähm...you have internet?

E1: Yes, sure, notebook and handy

T2: Ähm, wart... Martin, Martin wo können sie unsere Sendung hören?

B2: Wart, ich komme...hello, so you will listen your radioshow?

E1: Yes, cool..

(B2 gibt ihnen die Valbella8 Homepage-Adresse an)

T2: So, go there... and you hear the show

E3: Thanks, thanks we will do

T2: Thank you... bye bye

(36, 35-43)

Die Forscherin beobachtet, dass sich T2 während des ganzen Gesprächs selbstständig mit den Engländern unterhält und erst gegen Ende der Gesprächssituation die Unterstützung von B2 einfordert („(...) *wo können sie unsere Sendung hören?*“). Daraus folgt, dass auch die Selbstständigkeit, definiert in diesem Beobachtungszusammenhang als das selbstständige (ohne Mithilfe von der Betreuung) Führen eines Gesprächs in einer fremden Sprache bei T2 als hoch eingestuft werden kann.

Im Verlaufe der Ferien werden von der Forscherin weitere Gesprächssituationen zwischen T2 und Touristen beobachtet (in englischer und italienischer Sprache). Sie zeichnen sich dadurch aus, dass die Initiative der Gespräche in den meisten Fällen von T2 aus gehen und die Gesprächsführung und Setzung der Inhalte von ihm vorgenommen werden.

9.1.2.3 Unterstützung in der Küche der Jugendherberge

Am zweiten Tag nach der Ankunft stellt die Forscherin nach dem Morgenessen fest, dass ein Teilnehmer (T3) in der Küche das Geschirr abtrocknet. Sie beobachtet die Situation während ungefähr zehn Minuten und notiert die Beobachtungen zusammenfassend.

T3 arbeitet sehr ruhig und konzentriert. Während den zehn Beobachtungsminuten spricht er kaum mit dem Küchenpersonal (zwei Personen). In der Küche läuft das Radio und T3 summt zur Musik. Er wirkt entspannt. Darüber hinaus stellt die Forscherin fest, dass er die einzelnen Handlungsabläufe selbstständig (ohne Unterstützung des Personals) zu bewältigen vermag:

Sobald sie läutet (die Abwaschmaschine) drückt er einen Knopf und der Deckel öffnet sich. Es dampft, T3 tritt ein wenig zurück und wartet einen Moment. Sobald der Dampf weg ist, beginnt er das Geschirr abzutrocknen. Die Teller stellt er aufgestapelt auf das Buffet. (37,5-9)

Und:

Das Besteck sammelt er ebenfalls auf dem Buffet und sobald eine Handvoll Gabeln, Messer, usw. abgetrocknet ist, versorgt er das Besteck im Besteckhalter neben dem Buffet. (37, 14).

Der Forscherin fällt auf, dass das Küchenpersonal während der Beobachtungseinheit T3 nicht kontrolliert, d.h. keine Person schaut nach, ob T3 die Teller und das Besteck richtig geordnet

versorgt hat. T3 hilft in der Küche so lange, bis eine Person des Personals (vermutlich der Küchenchef) „Danke“ zu T3 sagt und erwähnt, dass der grösste Teil nun gemacht sei: *T3 schüttelt ihm die Hand und läuft aus der Küche. (37,21)*

Ausgehend von der Beobachtung am Morgen vermutet die Forscherin eine weitere Unterstützung in der Küche von T3 nach dem Abendessen des gleichen Tages. Während dem Abendessen beobachtet sie von der Gartenterrasse aus, dass T3 nach dem Essen direkt in die Küche geht. Die nachfolgende Beobachtung erfolgt ca. 15 Minuten später während zehn Minuten.

Auch während dieser Beobachtungseinheit fällt auf, dass T3 sehr selbstständig (ohne Unterstützung des Personals) arbeitet:

T3 scheint die Küche bereits gut zu kennen. Er fragt das Personal nicht, sondern weiss, wo die Teller und das Besteck hingehören. (38, 12)

Er scheint sichtlich gut gelaunt zu sein und lacht häufig:

Nach zirka fünf Minuten kommt der Küchenchef in die Küche, begrüsst T3 und sagt „schön, dass du uns wieder hilfst“. T3 lacht und sagt „na klar, das mach ich doch gern!“ (38, 9-10)

Während der Beobachtung sprechen ihn drei Teilnehmer an. Er antwortet jeweils kurz mit „ja ich helfe gern in der Küche“ (38, 17) und konzentriert sich wieder auf das Arbeiten.

Nebst der hohen Selbstständigkeit, die T3 in der Küchenarbeit zeigt, können „Partizipation“ (in diesem Beobachtungszusammenhang definiert als Teilnahme an Gesprächen und Situationen mit dem Personal), „Selbstvertrauen“ (definiert als Gewissheit, mit den eigenen Handlungen andere unterstützen zu können) und „Individualität“ (definiert als Bewusstsein darüber, die Ferien selbst gestalten zu können) ebenfalls als sehr hoch eingestuft werden.

In den darauffolgenden Tagen beobachtet die Forscherin, dass T3 regelmässig in der Küche hilft, sein individuelles Ferienprogramm jedoch nicht ausschliesslich nach den Essenszeiten und den daraus resultierten Arbeitszeiten in der Küche richtet. So wird zum Beispiel am fünften Tag beobachtet, dass T3 direkt nach dem Morgenessen mit einem Medienteam für die bevorstehende Radiosendung übt. Auf die Frage der Forscherin hin, ob es ihm denn nichts

ausmache, heute nicht in der Küche zu sein, antwortet er: „*Nein, nein, die Küche hat mich dann am Abend vielleicht wieder*“.

9.1.3 Allgemeine Reaktionen der Teilnehmenden auf die integrativen Strukturen des Medienprojektes

Den Darstellungen dieser Ergebnisse liegt ein Beobachtungsprotokoll zugrunde, das eine Gesprächssituation zwischen allen Teilnehmenden und Martin Kunz (Projektleiter des Medienprojektes, P1) am ersten Tag nach der Ankunft auf der Gartenterrasse der Jugendherberge beschreibt. Die Mehrheit der Teilnehmenden und alle Betreuerinnen und Betreuer sitzen in einem grossen Kreis auf der Terrasse. Etwas abwesend sitzt die Forscherin mit drei Teilnehmenden an einem Vierertisch und nimmt das Gespräch mit Tonband auf. Unmittelbar im Anschluss werden die Daten hinsichtlich der vier Kategorien protokolliert. Inhalt des Gesprächs ist das Medienprojekt Valbella8, welches in diesen Ferien sieben Radiosendungen ausstrahlt. Während der ganzen Beobachtungseinheit, die zirka 20 Minuten dauert, nimmt die Forscherin wahr, dass sich niemand frühzeitig von der Gesprächssituation entfernt. Aktiv am Gespräch beteiligt sind acht Teilnehmende (T1 bis T8). Aus den Daten resultiert, dass die Kategorien Selbstständigkeit, Partizipation und Individualität als hoch skaliert werden können.

Selbstständigkeit, definiert als „aktive und selbstständige (ohne Unterstützung des Projektleiters) Mitgestaltung der Sendungsinhalte und der Moderationen“, wird bei drei Teilnehmenden als sehr hoch eingestuft:

T3: Also ich hab da schon eine Idee, wir können doch da was machen zur Schweinegrippe oder? Das ist doch jetzt in den Zeitungen! (39, 27)

Oder:

P1: Ja, also für heute müssen wir gleich nachher vorbereiten. Also das werden auch strenge Wochen

T1: Ja wenn da sieben Gruppen kommen und wir müssen ja dann wissen, was wir moderieren und fragen

*T2: Ja also es ist so, dass wir moderieren und den Gästen Fragen stellen, ich hab da ja schon Übung (T2 ist seit Sommer 2008 in der Valbella8 Projektgruppe)
(39, 15-17)*

An mehreren Stellen wird P1 gefragt, ob die Sendeproduktionen von den Teilnehmenden gestaltet werden, „in eigener Regie“ (39, 7):

T7: Also das heisst, dass wir diese Sendungen machen?

P1: Ja, ich habe nur das Rahmen- Programm zusammengestellt, das zeige ich euch nachher, da kommen sieben Künstler und Kunstgruppen, Radiomoderatoren, DJs zu uns nach Bern und produzieren mit uns eine Sendung. Der erste kommt bereits heute Abend. Das ist Nino Gadi- ent vom Radio Grischa. Also alle Sendungen müssen von den Teams noch vorbereitet werden. (39, 12-13)

Die Kategorie Partizipation, in diesem Untersuchungszusammenhang definiert als „Im Wis- sen über gesellschaftsrelevante aktuelle Themen zu sein und diese als Sendungsinhalte produ- zieren zu können“, findet sich an mehreren Textstellen, die gleichzeitig auf eine hohen Selbst- ständigkeit hinweisen:

T3: Also ich hab da schon eine Idee, wir können doch da was machen zur Schweinegrippe oder? Das ist doch jetzt in den Zeitungen!

P1: Genau, also wir können die Sendungen natürlich ganz aktuell gestalten. Und wir berich- ten von aktuellen Themen

T1: Ja wir können ja auch die Gäste zu aktuellen Themen befragen, oder über Politik, wir sind ja da grad unter dem Bundeshaus (39, 27-29)

Die Teilnehmenden T1 und T3 entwickeln im Verlaufe des Gesprächs weitere Ideen, die alle als aktuell und gesellschaftspolitisch relevant eingestuft werden können:

P1: Ja genau, das finde ich toll wenn ihr schon so viele Ideen habt. Also das ist ein Radio wie jedes andere auch. Das ist uns sehr wichtig.

T3: Ja ich hab da schon viele Ideen, oder wir fragen die Passanten, wer ihr Lieblingsbundes- rat ist (39, 32-34)

Oder:

T2: Ja, über Politik das ist doch gut, ist ja auch 1. August. Da könnten wir eine Sendung machen darüber, wieso wir eigentlich feiern, dann an diesem Tag. (39, 38)

Im Verlaufe weiterer Beobachtungen, die während verschiedenen Sendungsvorbereitungen vorgenommen werden, fällt auf, dass nebst den Teilnehmenden T1 und T3 weitere Teilnehmende ein hohes Wissen an gesellschaftsrelevanten Fragestellungen aufweisen (siehe 9.1.4). Alle Sendungsinhalte, die während den zwei Ferienwochen produziert werden, stammen aus „*eigener Regie*“ der Teilnehmenden.

Individualität wird auch in diesem Beobachtungszusammenhang definiert als „Bewusstsein über eigene Wünsche und Bedürfnisse“ und kann bei allen am Gespräch Beteiligten als hoch eingestuft werden:

T6: Also ich kann nicht so gut sprechen, ich bin dann nervös, ich glaub ich habe keine Lust da mitzumachen

P1: Auch hier gilt, ihr könnt selber entscheiden, ob ihr Sendungen mitproduzieren möchtet oder nicht, es ist freiwillig

T1: Eben, freiwillig, also ich mache das gern, aber andere gehen halt lieber in die Stadt, das kann man ja eben in diesen Ferien
(39, 8-10)

Oder:

T8: Und was ist wenn wir dann nicht da sind, also ich habe nicht immer Lust, da bei der Jugi zu sein und wann kommen die denn genau (die eingeladenen Gäste)?

P1: Die Sendungen werden immer live von 17.00 Uhr bis 18.00 Uhr ausgestrahlt. Also die kommen so nach dem Mittag und wir senden direkt hier von der Jugi aus oder vom Progr aus wo wir unser Studio haben. Das entscheiden wir aber Tag für Tag spontan

T8: Ja eben und kann ich das dann auch hören wenn ich sagen wir mal noch in der Stadt bin um diese Zeit?

P1: Ja, wir können die Sendungen jeweils nach dem Abendessen zusammen anhören, die die Lust haben

T5: Also das hören will ich auf jeden Fall, aber selber machen, nee ich bin hier in den Ferien und möchte nicht noch arbeiten, das ist streng, das tönt streng

(39, 20-24)

Die Gesprächsstellen zeigen, dass es sehr wohl Teilnehmende gibt, die die Produktion von Radiosendungen als nicht attraktiv und als zu anstrengend betrachten. Im Gespräch erwähnt jedoch keine Person, dass sie die Sendungen live oder im Anschluss per Internet nicht hören möchte. Die Forscherin beobachtet während den zwei Wochen, dass das auf Freiwilligkeit basierte Anhören der Radiosendungen nach den Abendessen konstant von der Mehrheit der Teilnehmenden genutzt wird.

Bezüglich der Kategorie Selbstvertrauen zeigen die Analysen ein heterogenes Bild. Selbstvertrauen wird in diesem Zusammenhang wie folgt definiert und ebenfalls in drei Unterkategorien skaliert:

Variable	Kategorie K2	Definition
Selbstvertrauen	K21: hohes Selbstvertrauen	Subjektive Gewissheit darüber, mit den Anforderungen, die die Moderation einer Radiosendung an die Teilnehmenden stellen, gut fertig zu werden
	K22: mittleres Selbstvertrauen	Nur teilweise oder schwankende Gewissheit darüber, mit den Anforderungen gut fertig werden zu können
	K23: niedriges Selbstvertrauen	Überzeugung, mit den Anforderungen nicht gut fertig werden zu können

Tabelle 6: Selbstvertrauen hinsichtlich der Radiomoderationen (Auszug aus dem Kodierleitfaden)

Nervosität, die vor oder während den Moderationen vorhanden sein kann, wird von zwei Teilnehmenden im Verlaufe der Beobachtungen immer wieder angesprochen. Aufgrund der subjektiven Einschätzung einer erhöhten Nervosität vermuten sie, den Anforderungen nicht gewachsen sein zu können:

T6: Also ich kann nicht so gut sprechen, ich bin dann nervös (39, 8)

Oder:

T8: Ja aber wenn ich denke wenn ich da moderiere dann bin ich mega nervös also, und das merken doch die Zuhörer dass ich da nicht wie sagt man das ich das nicht oft mache und keine Übung habe

P1: Ja Nervosität gehört dazu und einfach ausprobieren, das ist ja auch speziell an unserem Radio das es nicht so sagen wir mal künstlich ist sondern eben auch freestyle also das heisst dass es spontan ist

(39, 9-10)

Durch das Zulassen von „Ausfällen“, längeren Pausen während Gesprächssituationen, usw. werden die Teilnehmenden bestärkt, eine Moderation auszuprobieren. So kann von der Forscherin im Verlaufe der gleichen Woche beobachtet werden, dass T8 an den Vorbereitungen einer Sendung teilnimmt und einzelne Sendefrequenzen moderiert. Auffallend ist, dass das „Defizit“ Behinderung von keiner beteiligten Gesprächsperson angesprochen wird. Wie das oben aufgeführte Ankerbeispiel zeigt, schliesst T8 seine Mühe im Moderieren nicht auf seine „Behinderung“, sondern auf den Umstand, dass er noch nicht viel Übung und Routine besitzt. In keiner der weiteren Untersuchungen kann beobachtet werden, dass die eigene „Behinderung“ ursächlich für eine „Behinderung“ in der Produktion und Moderation sein kann.

Obwohl bei T8 zu Beginn ein niedriges Selbstvertrauen beobachtet wird, zeigten die weiteren Beobachtungen, dass sich seine Nervosität im Verlaufe der Vorbereitungen und Übungen legte und ihn die Erfolgserlebnisse in seinem Selbstvertrauen stärkten. Bei drei Gesprächsteilnehmenden kann das Selbstvertrauen als hoch eingeschätzt werden, wobei alle bereits schon auf mehrere Moderationserfahrungen zurückgreifen können:

T1: Also ich habe ja schon letztes Jahr moderiert und war da auch vorher nervös aber das ging dann irgendwie weg (39, 36)

Der Forscherin fällt auf, dass die geübten Teilnehmenden (T1, T2 und T3) die anderen im Ausprobieren einer Moderation bestärken, resultierend aus ihren eigenen Erfahrungen.

T2: Also ich find das toll, wenn du das mal Ausprobieren würdest, freue mich und dann hörst du dich im Radio, die Stimme klingt dann so anders, das fand ich beim ersten Mal so lustig (...)

T3: Und weisst du, die daheim können das ja auch hören oder...

B1: Ja sicher, über Internet oder über verschiedene Radiokanäle kann man die Sendungen hören

(39, 40-42)

Die nachfolgenden Analysen, die individuelle Reaktionen einzelner Teilnehmenden auf die integrativen Strukturen des Medienprojektes zusammenfassen, ermöglichen eine Vertiefung der unter diesem Kapitel vorgestellten Gesprächsausschnitte.

9.1.4 Individuelle Reaktionen der Teilnehmenden auf die integrativen Strukturen des Medien- und Integrationsprojektes

Den Darstellungen dieser Ergebnisse liegen Beobachtungsprotokolle zugrunde, die 1) eine Sendungsvorbereitung im eigenen Radiostudio im Progr; 2) eine Gesprächssituation zwischen einem Teilnehmer und dem Projektleiter und 3) ein Strasseninterview vor dem Bundeshaus beschreiben. Jedes Untersuchungssetting setzt sich aus anderen Teilnehmenden und Betreuerinnen und Betreuer zusammen.

9.1.4.1 Sendevorbereitungen im Progr

Am zweiten Tag nach der Ankunft beobachtet die Forscherin im Radiostudio Progr während rund 30 Minuten eine Sendungsvorbereitung und nimmt die Beobachtungssituation mit Tonband auf. Anwesend sind drei Teilnehmende (T1, T2 und T3), eine Betreuerin (B1) und der heutige Gast, ein DJ aus Zürich (G1).

Alle drei Teilnehmenden weisen während der Beobachtung eine sehr hohe Selbstständigkeit auf (Aktive und selbstständige (ohne Unterstützung der Projektleitung) Mitgestaltung der Sendungsinhalte und der Moderationen). Ein Teilnehmer ist mehrheitlich für die Technik zuständig. Die vorgestellten Ankerbeispiele weisen gleichzeitig auf eine hohe Individualität hin (hohes Bewusstsein über eigene Wünsche und Bedürfnisse):

T1: Martin hat mich heute Morgen in die Technik eingeführt. Am liebsten mache ich das, so die Übergänge also hier mit diesem Knopf runter fahren und hier mit diesem der hat die Musik im Hintergrund dann rauffahren etwa so auf diese Lautstärke und dann, dann hört man wieder Musik (40, 2)

Oder:

G1: Wann hast du das denn vorbereitet?

T2: Ja heute Morgen ich bin zu Martin gegangen und habe gesagt, ich möchte das und das sagen heute als Moderator und er hat es mir dann so gross aufgeschrieben dass ich das lesen kann. Ja und dann habe ich geübt (...)

(40, 8-9)

Eine Teilnehmerin ist die „Hauptmoderatorin“ und bereitete die Sendungsinhalte am Morgen selbstständig vor:

T3: Also ich frag dich über deine Musik aus, also ich bin ja die Moderation also so diese Fragen habe ich mir überlegt (sie zeigt dem DJ ein Blatt, auf welchem sie Fragen notierte), ich könnte dich fragen, so so wie lange du das schon machst zum Beispiel?

G1: Ja, tiptop ja habt ihr euch denn schon aufgeteilt wer was macht?

T1: Ja eben, ich sage schon auch was, B1 stellt mir auch fragen, gell hast du gesagt aber meistens mache ich die Technik das muss ja auch wer machen

(40, 14-16)

Die Beispiele verdeutlichen, dass die Sendungsleitung hauptsächlich bei der Moderatorin und dem Moderator liegt und sie der Sendung einen Rahmen geben:

T2: Ja und ich mache die Begrüssung, also das was da auf meinem Zettel steht das sage ich ganz zu Beginn, also B1 du gibst mir das Zeichen gell wann ich sprechen muss und dann, dann lese ich halt ab, ich kann eben nicht so frei sprechen ich muss das das gibt mir so...

G1: Sicherheit?

T2: Ja genau Sicherheit

(40, 17-19)

Dieser Gesprächsausschnitt weist darüber hinaus auf eine hohe Selbstständigkeit in der Generierung von möglichen Hilfsmitteln und deren selbstständiger Einforderung hin: „(...) er hat es mir dann so gross aufgeschrieben dass ich das lesen kann“ oder „also B1 du gibst mir das Zeichen gell (...)“.

Partizipation wird in diesem Untersuchungszusammenhang definiert als „das Bewusstsein darüber, dass die Sendungsinhalte live ausgestrahlt werden und die Inhalte somit einer breiten

Hörer/innen-Gemeinschaft zugänglich sind“. Die „Hauptmoderatorin“ spricht diese Möglichkeit der Teilnahme mehrmals während der Beobachtung an. Auch diese Kategorie kann bei allen drei Teilnehmenden als hoch eingestuft werden:

T3: Also kannst du mir nochmal sagen wo man das hört? Möchte doch meinen Freunden eine SMS noch schicken dass die Reinhören heute, schon in zwei Stunden?

B1: Ja in zwei Stunden sind wir live auf Sendung, aber man kann ja die Sendung auch nachher noch im Internet hören

T1: Ja schau, hier da ist doch die Homepage vom Medienprojekt (T1 sitzt vor dem Notebook und wählt die entsprechende Homepageseite aus) das hat mir Martin gezeigt, da kann man das noch hören, also Martin stellt heute Abend das mit mir da rein und dann können die das auch noch Morgen oder Übermorgen hören

(40, 23-25)

Die Analysen der Gesprächsnotizen zeigen, dass T1 (Technik-Verantwortlicher) und T3 (Hauptmoderatorin) eine hohe subjektive Gewissheit darüber haben, mit den Anforderungen, die die Moderation (und Technik) einer Radiosendung an die Teilnehmenden stellt, gut fertig zu werden (hohes Selbstvertrauen). T2 erwähnt an mehreren Stellen, dass er „weisch wie nervös“ sei, seine Nervosität lässt jedoch nicht auf ein niedriges Selbstvertrauen schliessen. Indem er sich sehr gut auf die Moderationen vorbereitet und selbstständig individuelle Hilfsmittel zur Hand nimmt, kann auch bei ihm beobachtet werden, dass er sich die hohen Anforderungen zutraut.

9.1.4.2 Sendevorbereitungen vor der Jugendherberge

Dieses Beobachtungsprotokoll fällt kurz aus (eine Seite), kann jedoch hinsichtlich der vier Kategorien als sehr aufschlussreich und aussagekräftig verbucht werden. Die Forscherin beobachtet am ersten Tag nach der Ankunft aus einer gewissen Distanz ein Gespräch zwischen dem Projektleiter Kunz und einem Teilnehmenden. Sie bereiten gemeinsam die bevorstehende Sendung von 17.00 Uhr bis 18.00 Uhr vor. Kunz beginnt das Gespräch:

P1: T1, du hast doch gestern gesagt du würdest gerne zur Schweinegrippe was moderieren?

T1: Ja ja du, das steht doch da immer in der Zeitung. Also ja ich könnte doch Leute fragen auf der Strasse (...)

(41, 1-2)

T1 steigt sofort auf die Frage von Kunz ein und hat bereits schon ganz klare Vorstellungen darüber, wie er das Thema „Schweinegrippe“ gestalten könnte.

B1: Ja was möchtest du denn fragen?

*T1: Ja eben, was sie so halten über diese Schweinegrippe und ja was sie da machen, Hände-
waschen oder so und ob sie jemanden kennen der die Schweinegrippe hat*

(41, 7-8)

Selbstständigkeit (Mitgestaltung der Sendungsinhalte und Moderationen), Partizipation (im Wissen über gesellschaftsrelevante aktuelle Themen zu sein und diese als Sendungsinhalte produzieren zu können) und Individualität (Bewusstsein über eigene Wünsche und Bedürfnisse) können während des ganzen Beobachtungsverlaufs als hoch eingestuft werden.

P1: Ja also wir haben genügend Zeit um auf die Strasse zu gehen und die Leute zu interviewen

T1: Also nicht hier bei der Jugi am liebsten vor dem Bundeshaus oder? Da sieht man vielleicht ja noch einen Politiker ja das wäre doch auch spannend

(41, 15-16)

Die Frage, ob T1 mit den Anforderungen, die aus einer aktiven Mitgestaltung der Sendungsinhalte resultieren, umgehen kann, stellt sich für ihn während des Gesprächs gar nicht (Kategorie Selbstvertrauen). Im Verlaufe weiterer Sendungsvorbereitungen und Produktionen kann von der Forscherin beobachtet werden, dass T1 ein überaus hohes und konstantes Mass an Selbstvertrauen aufweist (Subjektive Gewissheit darüber, mit den Anforderungen, die die Moderation einer Radiosendung stellt, gut fertig zu werden).

9.1.4.3 Strasseninterview vor dem Bundeshaus

Am dritten Tag nach der Ankunft sendet Valbella8 mit DJ Andaloop (M1) von 17.00 bis 18.00 Uhr live die Valbella8 Hitparade. In den Vorbereitungen zu dieser Sendung interviewten zwei Teilnehmende (I1 und I2) Passanten (P1 bis P6) vor dem Bundeshaus zum Thema „Lieblingshits“. Die Interviews werden während der einstündigen Radiosendung an verschiedenen Stellen eingespielt. Die Forscherin protokolliert im Anschluss an die Live-Sendung zwei Interviewausschnitte.

Beide Ausschnitte weisen auf eine hohe Selbstständigkeit beider Teilnehmenden hin (aktive Mitgestaltung der Sendungsinhalte, Moderation und Hauptleitung). Die Ausschnitte zeigen, dass die beiden Teilnehmer im Gegensatz zu den befragten Passanten sehr kommunikativ sind und bei vagen Antworten immer wieder nachfragen:

II: Entschuldigen sie, kann ich sie etwas fragen? Wir machen eine Umfrage zu Musik. Zu Musik. Ihre Lieblingsmusik?

P6: Welches meine Lieblingsmusik ist?

II: Ja genau

P6: Äähm Jazz..

II: Mhmm... und noch eine?

P6: Ui... Pop

II: Und und von früher?

P6: früher.. hmmm...Rolling Stones

(42, 16-23)

Die geringe Gesprächsteilnahme der Passanten wird im Anschluss an ein Interview vom Moderator DJ Andaloop wie folgt kommentiert:

M1: Wir haben gesehen, die Berner waren nicht gerade so gesprächig. Wir kennen sie so und ich bin ja selber auch von hier. Und darum bin ich ja in Zürich aber wir sind ja jetzt in Bern und das ist manchmal ein wenig... Ähm da switcht man hin und her... also jetzt auf dem Platz 14 haben wir sweet georga brown (...)

(42, 29)

Im Anschluss an die Sendung fragt die Forscherin die beiden Teilnehmer, ob sie eine Vermutung hätten, weshalb die befragten Passanten nicht sehr gesprächig waren, obwohl das Thema „Lieblingshits“ kein anspruchsvolles sei:

T1: Ja, ja die Berner eben, die sind halt schon still und sprechen nicht so gern

T2: Ja, denke ich auch, aber viele hatten auch keine Zeit. Die dachten wohl sie müssten da was Besonderes sagen und hatten „schiss“

Beide Teilnehmer sehen mögliche Ursachen der geringen Gesprächsteilnahme der Passanten nicht bei sich, sondern im „Charakter“ der Berner oder im Umstand, dass die Interviewten nicht viel Zeit hatten. Dieser Umstand schliesst auf ein hohes Selbstvertrauen. Darüber hinaus kann die Kategorie Partizipation, in diesem Zusammenhang definiert als Initiative von Gesprächen mit Passanten, über alle Interviews hinweg bei beiden Teilnehmern als hoch eingestuft werden.

9.2 Individuelle Auswirkungen der Integration auf den physischen und psychischen Zustand der Teilnehmenden

Der zweite Teil des Beobachtungsleitfadens hält Situationen fest, die Aufschluss über den physischen und psychischen Zustand der Teilnehmenden, resultierend aus den integrativen Strukturen, geben. Beobachtet und festgehalten werden 1) ein Gespräch zwischen der Teilnehmerin im Rollstuhl und einer Betreuerin; 2) aggressives und autoaggressives Verhalten einzelner Teilnehmenden; 3) Epilepsieanfälle einzelner Teilnehmenden; 4) allgemeine Krankheiten und 5) zusammenfassende Beobachtungen zu individuellen Anmerkungen von Eltern und der Vormundschaft, wobei nur die erste Beobachtung hinsichtlich der deduktiv gewonnenen Kategorien vorgestellt wird. Die anderen Beobachtungen halten deskriptiv physische und psychische Auswirkungen fest.

9.2.1 Gespräch zwischen der Teilnehmerin im Rollstuhl und einer Betreuerin

Am fünften Tag nach der Ankunft beobachtet die Forscherin aus der Distanz ein Gespräch zwischen der Teilnehmerin im Rollstuhl (T1)¹ und einer Betreuerin (B1). Die rund 10minütige Beobachtung wird gleichzeitig protokolliert.

In den ersten fünf Ferientagen beobachtet die Forscherin punktuell, dass die Rollstuhlfahrerin mehrmals am Tag mit Hilfe von Unterstützung einer Betreuungsperson laufen möchte (geradeaus laufen wie auch Treppensteigen). Die Analyse des Gesprächs zeigt, dass die Rollstuhlfahrerin dank dieser Unterstützung immer mehr an Sicherheit und Selbstvertrauen gewinnt.

Selbstvertrauen wird in diesem Beobachtungszusammenhang definiert als „Gewissheit darüber, durch Übung an Stabilität und Sicherheit gewinnen zu können“.

¹ Die Teilnehmerin hat seit Geburt eine leichte CP und wurde ein paar Monate vor den Sommerferien an der Hüfte operiert.

B1: Ja und die Physiotherapie. Was sagen die?

T1: Ja die sagen schon, dass es mir gut tun würde, wenn ich zwischendurch auch laufe. So wie hier. Ich finde das so toll dass ihr euch dafür Zeit nehmt.

B1: Und du hast so einen starken Willen. Und Disziplin.

T1: Ja ich merke ja, wie ich wieder Sicherheit gewinne, wenn ich nur zwei drei Tage am Stück ab und zu laufe

(43, 10-13)

Dieser Gesprächsausschnitt weist darüber hinaus auf eine hohe Individualität (Bewusstsein über eigene Wünsche und Bedürfnisse) hin. An mehreren Textstellen wird ersichtlich, dass sich die Rollstuhlfahrerin ihren Bedürfnissen stark im Klaren ist und diese auch einfordert:

B1: Ja aber mehrheitlich bist du im Rollstuhl? (Während der Arbeit in der Institution und in der Freizeit)

T1: Ja am Nachmittag manchmal wenn jemand mit mir spazieren geht, dann sage ich meistens ich möchte ein wenig laufen

(43, 5-6)

Oder:

T1: (...) auf der Beschäftigungsgruppe, da nimmt mich manchmal eine Betreuerin zur Hand, wenn ich sage, dass ich auf die Toilette muss, und ich laufen möchte (...)

(43, 19)

Selbstständigkeit, im Sinne der aktiven Mitgestaltung der eigenen Bewegungsmöglichkeit, ist, im Gegensatz zum Arbeitsalltag der Teilnehmerin in der Institution, dank den integrativen Strukturen der Sommerferien möglich. So erwähnt die Teilnehmerin an mehreren Stellen des Gesprächs, dass sie so froh und dankbar darüber sei, in diesen Ferien regelmässig laufen können:

B1: ja dann bist du in der Institution XX immer im Rollstuhl?

T1: Ja am Morgen gleich wenn ich aufstehe. Da setzt mich die Betreuerin in den Rollstuhl. Ja und da bleib ich halt.

B1: Den ganzen Tag? Aber wenn du sagst dass du Laufen kannst, und das gerne tust. Ich sehe ja, in den letzten Tagen, du brauchst einfach Sicherheit und wieder Stabilität. Deine Muskeln müssen sich wieder aufbauen

(...)

T1: Ja, also von der Beschäftigung, wenn ich arbeite, auf der Beschäftigungsgruppe, da nimmt mich manchmal eine Betreuerin zur Hand (...) wenn grad jemand Zeit hat, dann geht das (...)

(43, 18-21)

Während den restlichen Ferientagen beobachtet die Forscherin, dass die Teilnehmerin regelmässig mit Unterstützung „laufen übt“ (43, 3). Auf Nachfrage der Forscherin an die Betreuerin erwähnt diese, dass die Teilnehmerin zunehmend an Sicherheit und Stabilität gewinnt und sehr stolz auf sich sei. Das Laufen sei für sie immer noch sehr anstrengend, mache ihr aber nach eigener Aussage Spass und gebe ihr mehr Selbstständigkeit.

9.2.2 Aggressionen und Autoaggressionen der Teilnehmenden

Gemäss den Anmelde- und Personalblätter der heilpädagogischen Vereinigung Rapperswil-Jona für die Sommerferien, die Eltern und Vormundschaft im Vorfeld ausfüllen und der Ferienleitung (Kunz und Merkli) zukommen lassen, finden sich unter „Krankheiten / Auffälligkeiten und besondere Eigenschaften, Verhalten, Nahrung, Diät, Hygiene, etc.“ bei fünf Teilnehmenden Anmerkungen zu „Aggressionen“ und „Autoaggressionen“, die nachfolgend wortwörtlich wiedergegeben werden:

Frau A kann in Konfliktsituationen aggressives oder autoaggressives Verhalten zeigen. Sie beruhigt sich leicht wieder und es tut ihr jeweils leid. Sie entschuldigt sich.

Herr B beisst sich bei Stress in den Handrücken.

Frau C kann manchmal sehr stur und aggressiv sein.

Frau D wird laut und kann teilweise aggressiv werden, wenn Strukturen für sie nicht ersichtlich sind oder keine klaren Regeln vorhanden sind.

Herr E zieht sich bei Stress zurück und kann autoaggressiv werden.

Gemäss zusammenfassenden Beobachtungen der Forscherin ist in den zwei Ferienwochen bei keiner der oben erwähnten Person aggressives oder autoaggressives Verhalten vorgekommen. Auch auf Nachfrage bei den Betreuerinnen und Betreuer konnte niemand in den zwei Wochen eine Situation beobachten, in welcher eine Teilnehmerin oder ein Teilnehmer aggressives oder autoaggressives Verhalten zeigte.

9.2.3 Epilepsieanfälle

Ebenfalls auf den Anmelde- und Personalblätter der heilpädagogischen Vereinigung Rapperswil-Jona finden sich unter „Krankheiten/Auffälligkeiten (Epilepsie, Kreislauf, Diabetes, Allergien)“ bei drei Teilnehmenden die Angabe „Epilepsie“ (eine Frau und zwei Männer). Die drei Teilnehmenden nehmen Medikamente ein (Depakine).

In den zwei Ferienwochen hatte keiner der drei Personen einen Epilepsieanfall. Ebenfalls konnte bei keiner Person eine grössere oder länger andauernde Absenz beobachtet werden.

9.2.4 Allgemeine Krankheiten

Im Gegensatz zu Sommerferien in früheren Jahren, in welchen vor allem Magen-Darm Grip-pen regelmässig vorgekommen sind, konnten in den zwei Wochen in Bern sowohl bei den Teilnehmenden als auch bei der Betreuung keine allgemeinen Krankheiten ausgemacht werden (Sommergrippe, Magen-Darm Grippe, Allergien, usw.). Was in einer ersten Betrachtung erstaunt, da doch die Teilnehmenden (und die Betreuungspersonen) in der Jugendherberge unterschiedlichen Einflüssen ausgesetzt sind.

9.2.5 Zusammenfassende Beobachtungen zu Anmerkungen von Eltern, Vormundschaft und Bezugspersonen

Ausgehend von Anmerkungen, die sich auf den Anmelde- und Personalblättern sowie in ergänzenden Ferienrapporten, die von Betreuungspersonen der Institutionen und Bezugspersonen ausgefüllt werden, finden lassen, beobachtet die Forscherin in den zwei Ferienwochen nachfolgende Situationen. Die Anmerkungen der Betreuungspersonen und Eltern werden wortwörtlich wiedergegeben.

Frau F kann teils Krankheiten recht überzeugend simulieren. In solchen Situationen darauf ansprechen, ob sie simuliert, oder es ihr wirklich nicht gut geht.

Gemäss Beobachtungen der Forscherin und auf Nachfrage bei den Betreuerinnen und Betreuer wurden bei Frau F in den zwei Wochen nie simulierende Krankheiten wahrgenommen.

Herr G cremt sich nicht gern am Unterschenkel ein. Achtung: schrubbt Creme oft weg bis er blutet.

An einem Tag bemerkte die Forscherin die trockene Haut (sichtbar beim Tragen von kurzen Hosen), sprach den Teilnehmer darauf an und fragte ihn, ob er sich lieber selber eincremen möchte oder ob er Unterstützung wünschte. Auf Wunsch des Teilnehmers wurde er von einem Betreuer in regelmässigen Tagesabständen eingecremt. Der Betreuer stellte nie ein Abkratzen der Creme fest.

Herr H braucht Hilfe bei der Rasur.

Hygienische Unterstützung fand nur dann statt, wenn die Teilnehmenden explizit danach fragten. Die Betreuer beobachteten bereits am zweiten Ferientag, dass der Teilnehmer H sich selbstständig rasieren kann.

Herr I braucht eine Anleitung beim Zähneputzen und Hilfe beim Rasieren.

Der Teilnehmer I rasierte sich gemäss Beobachtungen der Betreuer immer selbstständig und konnte ebenfalls ohne Unterstützung seine Zähne putzen.

Frau J ist recht selbstständig aber auch teilweise dominant und sucht viel Kontakt/Zuwendung von Betreuern.

Die Anhänglichkeit wurde sowohl von der Forscherin wie auch vom Betreuungsteam während den zwei Wochen beobachtet und kann als intensiv beschrieben werden. Diesbezüglich fand in den ersten Tagen ein Gespräch zwischen der Forscherin und der Teilnehmerin statt. Die Forscherin vereinbarte mit ihr, dass Betreuerinnen und Betreuer und die Teilnehmenden bei Umarmungen und Anhänglichkeit ihre individuellen Grenzen klar mitteilen können, zum Beispiel: „Nein, jetzt mag ich dich nicht umarmen“.

Die Teilnehmerin hat einen Partner, welcher auch an den Ferien teilnahm. Im Verlaufe der Ferien konnte beobachtet werden, dass die Teilnehmerin nach einer gewissen Zeit stärker den körperlichen Kontakt zu ihm suchte.

Frau K sollte nichts Süsses essen (Diabetes mellitus Typ 2). Sie versucht es manchmal.

Die Forscherin und das Betreuungsteam beobachteten während den zwei Ferienwochen, dass die Teilnehmerin sehr genau weiss, ob sie zu einer gewissen Tageszeit etwas Süsses essen darf oder nicht. So fragte sie zum Beispiel regelmässig während Ausflügen, ob sie ein Cola trinken oder ein Dessert essen dürfe.

Frau L ist sehr wählerisch beim Essen und benötigt Ruhepausen am Tag.

Aufgrund der Möglichkeit, am Mittag und am Abend das Essen selbst aussuchen zu können, konnte diesem „Wählerischsein“ Rechnung getragen werden. Die Ruhepausen suchte Frau L immer selbstständig, die integrativen Strukturen der Ferien ermöglichten ihr Individualität.

*Frau M ist freundlich, hilfsbereit und eine Frohnatur. Sie kann sich selber waschen und an-
kleiden. Frau M isst gerne und geht gerne einkaufen.*

Die Beobachtungen bestätigen die Selbstständigkeit der Teilnehmerin. Die Strukturen der Ferien ermöglichten ihr ein individuelles Programm.

10 Interpretation und Diskussion

Der Entdeckungszusammenhang der vorliegenden Arbeit lässt sich vor dem Hintergrund der Diskurse rund um die Integrationsbestrebungen und –bemühungen von erwachsenen Menschen mit einer geistigen Behinderung mit spezifischem Fokus auf die Integration in den ersten Arbeitsmarkt verorten. Ein Überblick über die aktuellen Entwicklungen an früheren Stellen dieser Arbeit zeigte, dass die letzten beiden Jahrzehnte geprägt waren von sozial- und bildungspolitischen Entscheidungen und Erneuerungen, die bezüglich der Integration von Menschen mit einer Behinderung hoffen lassen. Ein Blick auf die Zahlen der am Erwerbsleben im ersten Arbeitsmarkt teilnehmenden Menschen mit einer geistigen Behinderung im europäischen Raum mit spezifischem Fokus auf die Schweiz zeigt jedoch ein anderes Bild: Die Mehrheit arbeitet an einem geschützten Beschäftigungs- oder Arbeitsplatz in einer Institution, nach wie vor sind externe Integrationsarbeitsplätze in der freien Marktwirtschaft die Ausnahme. Dieser Umstand führt dazu, nach Antworten auf diese gegenwärtig immer noch stark geprägte Selektions- und Separationspraxis zu suchen.

Für die vorliegende Arbeit wurde ein gesellschaftstheoretisches Verständnis von Behinderung gewählt, auf das sich die Allgemeine Behindertenpädagogik bezieht. Die gesellschaftstheoretische Perspektive auf das Phänomen Behinderung sollte in ihrem umfassenden Potential genutzt werden und dazu dienen, Bestehendes infrage zu stellen, um den Blick und die Diskussionen für neue Perspektiven zu öffnen und bereichern zu können.

Vor dem theoretischen Hintergrund der Allgemeinen Behindertenpädagogik wurde eine empirische Untersuchung durchgeführt, die durch die gewonnenen Daten Aussagen über den emotionalen und kognitiven Handlungshintergrund der in den Beobachtungssettings zu untersuchenden Personen näher beleuchtet. Die berücksichtigte Theorie sollte also nicht nur dazu dienen, den Anschluss an den disziplinären und wissenschaftstheoretischen Diskurs zu gewährleisten, sondern sie sollte auch eine theoretische Verankerung der empirischen Erkenntnisse ermöglichen. Die für diesen Teil leitende Fragestellung lautete:

Können durch ein materialistisches Verständnis von Behinderung, wie es die Allgemeine Behindertenpädagogik vorlegt und durch ein Verständnis von Integration, wie es in der Allgemeinen Pädagogik formuliert wird, Isolation, Separation und Segregation von erwachsenen Menschen mit einer geistigen Behinderung überwunden werden?

Im Zentrum des Forschungsinteressens standen die aus dem Datenmaterial deduktiv gewonnenen Kategorien Selbstständigkeit, Selbstvertrauen, Partizipation und Individualität. Die vorliegende Untersuchung konzentrierte sich auf das interpretative inhaltsanalytische Verfahren der Strukturierung, deren Ziel es ist, eine bestimmte Struktur aus dem Datenmaterial herauszufiltern.

Im Folgenden werden die gewonnenen Analysen entlang der vier Kategorien zusammenfassend dargestellt und interpretiert um dann in einem nächsten Schritt die diesem Arbeitsteil zugrundeliegende Forschungsfrage beantworten zu können.

10.1 Selbstständigkeit, Selbstvertrauen, Partizipation und Individualität

Aus den analysierenden Betrachtungen von früheren Ferienangeboten der heilpädagogischen Vereinigung Rapperswil-Jona für erwachsene Menschen mit einer geistigen Behinderung, die von Kunz und Merkli seit mehreren Jahren vorbereitet, organisiert und durchgeführt wurden, resultierte die Erkenntnis, dass alle Ferienteilnehmenden aufgrund selektiven und separativen Strukturen stark in ihrer Selbstständigkeit, Eigenverantwortung und Individualität eingeschränkt sind. Die Entwicklungen der Ferienstrukturen seit dem Frühling 2008 hin zu einem integrativen Ferienangebot, das von einem entsprechenden Verständnis von Behinderung ausgeht, das die prozess-, entwicklungs- und interaktionistische Sichtweise berücksichtigt und „Behinderung als Relation und nicht als substantielle Eigenschaft“ (Jantzen 2010, S. 16) betrachtet, zeichnen sich durch folgende Schwerpunkte aus: In Anlehnung an Feusers Integrationsverständnis, wonach Integration die Idee vom Erhalt beziehungsweise der Wiederherstellung gemeinsamer Lebens- und Lernfelder für behinderte und nichtbehinderte Menschen umschreibt (vgl. Feuser 2007), wurde im Sommer 2009 die Stadt Bern als Ferienort und die zentral gelegene Jugendherberge ausgewählt, wodurch bereits aufgrund dieser „äusseren“ Struktur der Erhalt und vor allem die Wiederherstellung gemeinsamer Lebens- und Lernfelder ermöglicht wird. Die Ergebnisse der analysierten Beobachtungsprotokolle belegen, dass alle Teilnehmenden die vielfältigen Angebote, welche eine Stadt wie Bern zu bieten hat, nutzten und die Möglichkeit der Teilnahme an diesen gemeinsamen Lebens- und Lernfeldern bei den meisten ausschlaggebend für diese Ferienanmeldung waren.

Die „innere Struktur“, die es den Teilnehmenden ermöglicht, ihre Ferien nach ihren individuellen Bedürfnissen und Wünschen zu gestalten, erfordert ein hohes Mass an Selbstständigkeit.

Die Vermutung, dass die Mehrheit der Teilnehmenden dieser Anforderung gewachsen ist, was jedoch entgegen etlicher Aussagen, Einschätzungen und Bemerkungen von Eltern, Vormundschaft und Betreuungspersonen steht, kann bestätigt werden: Selbstständigkeit, resultierend aus dem gewonnenen Datenmaterial definiert als Selbstständigkeit in den alltäglichen Verrichtungen und Handlungsabläufen (Mobilität, Orientierung, Körperpflege, Essen und Trinken, Ruhen und Schlafen), Selbstständigkeit in der individuellen Gestaltung der Ferien und Selbstständigkeit in der Vorbereitung, Gestaltung und Moderationsleitung von Radiosendungen, kann bereits ab dem zweiten Ferientag bei der Mehrheit der Teilnehmenden als hoch eingestuft werden, wobei eine hohe Selbstständigkeit auf eine geringe bis gar keine Unterstützung der Betreuungspersonen hinweist.

Ausgehend von diesen strukturellen Voraussetzungen können individuelle Wünsche und Bedürfnisse der Teilnehmenden beobachtet werden, die in früheren Ferienangeboten - die mitunter Dimensionen „Totaler Institutionen“ nach Goffman (1995) enthielten - durch eingeschränkte Handlungs- und Gestaltungsräume gar nicht sicht- und erkennbar wurden und waren. So ist zum Beispiel in der alltäglichen Berufsarbeit von Heil- und Sozialpädagoginnen und -pädagogen die Annahme, dass eine geregelte, von Betreuerinnen und Betreuern gesetzte Tagesstruktur für Menschen mit einer geistigen Behinderung unabdingbar ist, weit verbreitet.¹ Diese Annahme mag wohl vereinzelt individuell und situativ zutreffen, die Beobachtungen der Sommerferien zeigen jedoch, dass die vorhandene „offene“ Struktur für keine Teilnehmerin und für keinen Teilnehmer eine Überforderung darstellt, sondern eine Herausforderung, die es ermöglicht, den eigenen Tagesrhythmus (Schlaf-Wachrhythmus, Essensrhythmus, usw.) oder individuelle Fähig- und Fertigkeiten (z.B. mittels Wecker am Morgen selbst aufzustehen) zu entdecken. Diese, von Eltern, Vormundschaft und Betreuungspersonen gesetzte Annahme basiert vor dem Hintergrund eines materialistischen Verständnisses von Behinderung auf Zuschreibungen, die es erschweren, soziale und kognitive Entwicklungsmöglichkeiten der eigenen Persönlichkeit zu entfalten, „die Entwicklung des individuellen und persönlichen Sinns kann sich nicht über die Aneignung sozial entwickelter Bedeutungen vollziehen, sie findet in Isolation (...) statt“ (Jantzen 1992, S. 261).

Ein Beispiel, welches an dieser Stelle die Fähig- und Fertigkeiten der Teilnehmenden aufzeigt, die in Institutionen der Gewalt (vgl. Basaglia 1971), die sich auszeichnen durch eine „scharfe Trennung in die Gruppe der Machthaber und die Gruppe der Machtlosen“ und sich

¹ So findet sich zum Beispiel auf mehreren Ferienrapporten die Bemerkung „Herr/Frau X benötigt eine geregelte Tagesstruktur und klare Regeln“.

daraus ableiten lässt, dass „die Rollenverteilung gleichzusetzen ist mit Gewalt und Unterdrückung in dem Verhältnis von Macht und Ohn-Macht und dies bedeutet wiederum den Ausschluss der Ohn-Mächtigen durch die Mächtigen“ (ebd., S. 116), nicht sichtbar sind und nicht entwickelt werden können, ist während den Ferienwochen in dem selbstständigen Aufstehen am Morgen und zu Bett gehen am Abend zu beobachten. Die Annahme, dass die Mehrheit der Teilnehmenden von den Betreuungspersonen geweckt werden müsste, stellt erstens eine Verallgemeinerung dar und nimmt auf individuelle Möglichkeiten und Fertig- und Fähigkeiten nicht Rücksicht; zweitens werden durch eine, von Betreuungspersonen gesetzte Annahme individuelle Wünsche und Bedürfnisse nicht berücksichtigt daraus resultiert, drittens, dass solche Handlungen, welchen eine offensichtliche Rollenverteilung zugrunde liegt, Gewalt und Unterdrückung im Verhältnis von „Ohn-Mächtigen durch Mächtige“ (ebd.) ausdrücken.

In Anlehnung an Jantzen vollzieht sich durch oben erwähnte Annahme, dass Menschen mit einer geistigen Behinderung eine vorgelegte Tagesstruktur benötigen, ein „sozialer Ausschluss“ (Jantzen 1992, S. 260), der mitunter auch in Diagnosen, wie sie auf den Ferienrapporten zu finden sind, wie zum Beispiel „Frau A kann Krankheiten recht überzeugend simulieren“ oder „Herr B weint schnell und kann störrisch und rechthaberisch sein“, zum Tragen kommt. Die Ergebnisse dieser Zuschreibungen und Annahmen sind ein auf die individuellen Funktionsfähigkeiten bezogenes Werturteil: „Es geht um Zusammenhänge, in denen der sozialdarwinistische Denkmusterzusammenhang von Elite und Minderheit als Naturdimension menschlichen Seins seine spontanen Wurzeln findet und mit den herrschenden Ideologiemustern seine Verfestigung erfährt“ (ebd.).

So sind die oben erwähnten Ferienrapporte, die von den Institutionen vorgegeben sind und von Bezugs- und Betreuungspersonen der Institution ausgefüllt werden, stark negativ konnotiert und basieren auf der Grundlage eines Verständnisses von Behinderung, das Behinderung als „substanzielle Eigenschaft“ (Jantzen 2010, S. 16) betrachtet und darüber hinaus höchst stigmatisierend ist: Neben Angaben zur Selbstständigkeit (unterteilt in „selbstständig“, „unter Anleitung“ und „braucht Betreuung“) hinsichtlich Mobilität, Orientierung, Körperpflege, Kommunikation, Ausscheidung, Essen und Trinken, finden sich die Rubriken „Sexualverhalten/Beziehung“ (anzugeben mit „aktiv/inaktiv“), „Verhalten in der Gruppe“, „Lieblingsbeschäftigung“, „Besonderheiten, Merkmale und Auffälligkeiten“, bei welchen die Betreuungspersonen Stichwortangaben vornehmen können. Am Schluss des Reports steht, dass „die Angaben für jedes Ferienangebot überprüft werden“. Unter „Kommunikation“ finden sich unter anderem die Angaben „äußert Gefühle“ und „Kontakt aufnehmen“ die ebenfalls in „selbst-

ständig“, „unter Anleitung“ oder „braucht Betreuung“ zugeordnet werden. Aus Sicht der Allgemeinen Behindertenpädagogik und unter Heranziehen eines Institutionsverständnisses, wie es Basaglia vorlegt, findet in solchen Zuschreibungen ein gesellschaftlicher Ausschluss der „Ohn-Mächtigen“ (Basaglia 1971, S. 116) in einer Institution der Gewalt statt, woraus in Folge dieses Ausschlusses isolierende Bedingungen entstehen, die als allgemeines Gesetz formuliert Persönlichkeitszerstörungen bewirken können (Jantzen 1992, S. 42). Darüber hinaus wird den Teilnehmenden durch oben erwähnte biologische und psychologische „Typologisierungen“ ein geringerer Grad an Menschlichkeit zugesprochen (ebd., S. 261), was sich in der Rubrik der Kommunikation unter „äussert Gefühle“ in höchstem Masse zuspitzt.

Durch eine Überwindung der vorherrschenden ontologischen Wertbegriffe der Behindertenpädagogik zu Gunsten einer Ontologie der Prozesse und Relationen, die sich in Dingen ausdrücken, kann Behinderung als „gesellschaftliche Konstruktion“ (ebd., S. 17) definiert werden. Dieses zugrundeliegende Verständnis ermöglicht den Teilnehmenden der Sommerferien die Ausgestaltung und Erfahrung neuer Entwicklungs- und Möglichkeitsräume und eine Teilnahme an gesellschaftlichen Prozessen als Gegenpol zur Isolation. Durch die Neugestaltung der integrativen Sommerferien wird eine Aneignung sozial entwickelter Bedeutungen ermöglicht, die in Anlehnung an Basaglia in „Institutionen der Gewalt“, gekennzeichnet durch eine repressive Infrastruktur, nur bedingt möglich ist. Die Analyse der Beobachtungsprotokolle zeigen, dass der Umfang der Aneignung sozial entwickelter Bedeutungen, beginnend bei der sozialen und kommunikativen Interaktion (zum Beispiel mit Touristen oder dem Jugendherberge-Personal), der Umsetzung, Mitverantwortung und Leitung einzelner Radioproduktionen bis hin zur gesellschaftlichen Teilnahme als überaus gross verbucht werden kann.

Diese Erkenntnis führt auf den Begriff des „Dialogs“, der im Sinne Jantzens einer tieferen Bestimmung, als sie in der Linguistik erfolgt, bedarf (vgl. Jantzen 2010, S. 39). Dialog wird nach Jantzen als Sinn gebenden und Sinn vermittelten Prozess verstanden, welcher unmittelbare Resonanz zwischen, beziehungsweise auch zugleich in den Akteuren herstellt. In der Relation von Isolation und Partizipation kann Dialog, in der „Zone der nächsten Entwicklung“² stattfinden oder ist gestört (ebd.). In einem System, das sich von der Grundauffassung

² Unter der „Zone der nächsten Entwicklung“ versteht Jantzen in Anlehnung an Vygotskij die Divergenz zwischen dem aktuellen Niveau der Entwicklung, das zum Beispiel mit Hilfe selbständig zu lösender Aufgaben bestimmt wird, und dem Niveau, das das Kind bei der nicht selbstständigen, sondern gemeinschaftlichen Lösung erreicht (vgl. Jantzen 1976).

des Normalitätsverständnisses abwendet, kann durch Reduktion von Isolation in einer „Überwindung durch den Dialog“ (Feuser 2000, S. 32) Integration entstehen.

An dieser Stelle sind die empirisch gewonnenen Ergebnisse zu erwähnen, die zeigen, dass während den zwei Sommerferienwochen keine aggressiven und autoaggressiven Handlungen, keine Stereotypen und keine Epilepsieanfälle auftraten. Die Autorin ist sich dem Umstand, dass diese Beobachtungen hinsichtlich eines relativ kurzen Beobachtungszeitraums gewonnen wurden, bewusst. Dennoch kann die Vermutung geäußert werden, dass die Ursache dieses Nicht-Auftretens von Merkmalserscheinungen, die durch isolierende Bedingungen entstehen können (vgl. 6.2) in der Möglichkeit eines umfassenden partizipierenden Austausches mit der Umwelt und somit in der Möglichkeit der Wechselbeziehung zwischen Umwelt und Individuum zu verorten ist.

Ausgehend von einem Behindertenverständnis das sich vom Normalitätsbegriff, auf welchem die individuelle Tätigkeit von Menschen bewertet und bemessen wird, abwendet und Behinderung aus kapitalistischer Sicht nicht als „Arbeitskraft minderer Güte“ versteht, ist eine Umsetzung von integrativen Angeboten, wie es die Sommerferien und vor allem das Medien- und Integrationsprojekt vb8 darstellen, erst möglich. Durch diese Ermöglichung an gesellschaftlichen, mitunter für Menschen ohne geistige Behinderung selbstverständlichen Zugängen werden nicht nur - und erst durch diese Zugänge - Selbstständigkeit und Individualität der einzelnen Teilnehmenden sichtbar, sondern auch Selbstvertrauen, das sich durch gesellschaftliche Partizipation entfalten und entwickeln kann. Werden die Analysen der Beobachtungsprotokolle hinsichtlich dieser Kategorie betrachtet, fällt auf, dass sich bei den untersuchten Personen ein hohes Mass an Selbstvertrauen im Sinne von einer „subjektive Gewissheit, mit den integrativen Strukturen der Sommerferien und des Medienprojektes und den daraus resultierten Möglichkeiten umgehen zu können“, verzeichnen lässt. Wie bereits an anderen Stellen erwähnt, konnte während den zweiwöchigen Untersuchungen beobachtet werden, dass alle Teilnehmenden den Herausforderungen, die aus den integrativen Strukturen resultieren, gewachsen sind. Aus dieser Erkenntnis lässt sich schliessen, dass nebst der Selbstständigkeit in der Gestaltung der alltäglichen Handlungsabläufe auch das Selbstvertrauen in die eigenen Möglichkeiten und Fertigkeiten von Menschen mit einer geistigen Behinderung von Bezugspersonen, heil- und sozialpädagogischen Fachkräften und Eltern in hohem Masse unterschätzt wird. So wurde zum Beispiel in früheren Sommerferien den meisten Teilnehmenden verwehrt, am Abend von der Stadt oder vom Bergdorf selbstständig, d.h. ohne Begleitung einer

Betreuungsperson, in das Ferienhaus zurück zu kehren. Die Analysen der Beobachtungsprotokolle zeigen jedoch, dass sich bereits am zweiten Tag die Mehrheit der Teilnehmenden selbstständig in und im Umkreis der Jugendherberge zurechtfindet.

Des Weiteren fällt in Bezug auf die Kategorie Selbstvertrauen auf, dass vorhandene Unsicherheiten und Nervosität der Teilnehmenden hinsichtlich der Vorbereitung und Durchführung von Radiosendungen nicht aufgrund des „Defizits“, resultierend aus „der geistigen Behinderung“ zu verorten sind, sondern hinsichtlich des Umstandes, etwas Neues und Ungeohntes auszuprobieren. Verstärkt sichtbar wird diese Beobachtung in Strasseninterviews, bei welchen Menschen ohne eine offensichtliche Behinderung von Menschen mit einer geistigen Behinderung befragt werden. Der Umstand, von einer Person mit geistiger Behinderung zu einem gesellschaftlich relevanten Thema professionell interviewt zu werden, löst bei der Mehrheit der Befragten offensichtliche Irritationen aus. Gründe für diese Irritationen liegen auf der Hand: Durch eine vorherrschende selektive und separative Praxis, die für Menschen mit einer geistigen Behinderung den Zugang zu vielen Bereichen des gesellschaftlichen Zusammenlebens erschwert und nach wie vor ein Bild von Behinderung verbreitet ist, das Menschen mit einer Behinderung als „Beschäftigte“ in Institutionen sieht, die mehrheitlich traditionelle, dienstleistungsorientierte Arbeiten wie Körbe flechten und Töpfern ausüben, lösen oben erwähnte Situationen Erstaunen und Verwirrung aus.

Ausgangslage und Hauptanlass der Initiierung des Medienprojektes vb8 war, über die gängigen und nach wie vor weit verbreiteten Angebote des Musischen und Bastelns und einer nicht erwachsenen adäquaten Freizeitpädagogik und eines Arbeitsalltags im Rahmen der „geschützten Beschäftigung“ hinaus, kognitive Potentiale zur Selbstbestimmung und Selbstständigkeit freizusetzen und zu fördern. Diese Perspektive ausschliesslich auf die kognitive Dimension zu richten, wäre jedoch eine gravierende Blickverengung. Das Konzept des Medienprojektes ermöglicht es darüber hinaus, „das Insgesamt der menschlichen Möglichkeiten“ (Klafki 1991, S. 53) zu berücksichtigen und nimmt Bezug auf die „kategoriale Bildungstheorie“ Klafkis (1991). Bildung in diesem Kontext ist zu verstehen als demokratisches Bürgerrecht und als eine Bedingung der Selbstbestimmung, die im Sinne Klafkis „Bildung für alle“ im „Medium des Allgemeinen“ (ebd.) ist. Diese Bestimmung von Allgemeinbildung führt zu einem Bildungsverständnis, das „Schlüsselprobleme unserer Gegenwart und der vor uns liegenden Zukunft“ (ebd., S. 56) aufgreift und hierdurch mehr Menschlichkeit durch „emanzipierte Beteiligung“ (ebd.) erreichen will. So sollen nach Klafki aktuelle Themen wie die Friedens- oder

Umweltfrage, Möglichkeiten und Gefahren technischen Fortschritts, soziale Ungleichheit, Demokratisierung, Arbeit, Arbeitslosigkeit, Freizeitgestaltung, Asylpolitik, Sexualität, Funktion der Massenmedien, etc. aufbereitet werden (ebd., S. 59). Die Auseinandersetzung mit lebensrelevanten, individuell frei gewählten Themen, die in den Radiosendungen von den teilnehmenden erwachsenen Menschen mit einer geistigen Behinderung aufbereitet werden, wie zum Beispiel das im Sommer 2009 aktuelle Thema der Schweinegrippe, trägt dazu bei, dass jede/r einzelne zu verbesserter Realitätskontrolle und zu gesteigerter Entscheidungs- und Handlungsautonomie bei der Bewältigung individueller und gesellschaftlicher Lebensaufgaben gelangt: „Eine demokratische Gesellschaft erfordert Bürger, die zu einer weitgehenden Selbstbestimmung bereit und fähig sind und die aufgrund von Selbstkompetenz, Sachkompetenz und sozialer Kompetenz an politischen, kulturellen und ökonomischen Prozessen teilhaben können“ (Siebert 1974, S. 190).

Die Analysen der Beobachtungsprotokolle zeigen, dass die untersuchten Personen in hohem Masse im Wissen über lebensrelevante Themen sind. Das Medienprojekt ermöglicht eine Auseinandersetzung mit „Schlüsselproblemen unserer Gegenwart“ (Klafki 1991, S. 56), die für alle Teilnehmenden neue Handlungs- und Erfahrungsfelder erschliesst. Die Berührung mit innovativen, medialen Techniken und die Erfahrung, die Bevölkerung über relevante Gesellschaftsthemen zu interviewen, ermöglicht den Teilnehmenden ein Erfahrungs- und Lernfeld und mitunter eine Stärkung des eigenen Selbstvertrauens, wie es in „isolierenden Bedingungen“ der Behinderteninstitutionen nur marginal möglich ist.

Darüber hinaus ermöglicht das Medienprojekt vb8 emotionale Erfahrungen, ästhetisches Erleben und Tun sowie soziale, zwischenmenschliche Beziehungen. Diese Ermöglichung weist auf einen Aspekt hin, der bereits in der klassischen Bildungstheorie angelegt war, betonen doch Pestalozzi oder Humboldt immer wieder die „allseitige Entfaltung der Persönlichkeit“. Ebenso lenken Schillers „Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen“ den Blick auf eine „Theorie allgemeiner Bildung“, der es um die Vielseitigkeit der menschlichen Natur zu tun ist. Die ästhetische Dimension verweist auf die Entwicklung der Phantasie, des Ausdrucks- und Darstellungsvermögens, des Gemeinschaftssinns, der Verfeinerung des ästhetischen Sinns und der ästhetischen Urteilskraft, des Gemüts und des Geschmacks, damit soll sie den Weg zum sittlich-politischen Denken und Handeln (emanzipierte Beteiligung) vorbereiten (vgl. Theunissen 1989).

Die empirischen Beobachtungen der Radiosendungen zeigen, dass eine Vereinigung von ästhetischem Erleben und die Erarbeitung von Schlüsselthemen nicht nur der Sinnerschliessung

oder einer ästhetisch-kreativen Lebensverwirklichung dienen, sondern auch in besonderem Masse autonome Handlungs- und Entscheidungsprozesse unterstützen und dadurch zur Entwicklung von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit beitragen. So sei an dieser Stelle die Beobachtungssituation im eigenen Radiostudio im Progr in Erinnerung gerufen. Die Analysen dieses Untersuchungssettings belegen die Fähig- und Fertigkeiten der individuellen Handlungs- und Entscheidungsprozesse der Teilnehmenden in hohem Masse. Somit ist ein Handlungsfeld gegeben, das einen Abbau isolierender Bedingungen und eine Erschliessung und Ausdehnung von Lern- und Erfahrungsräume für alle Teilnehmenden ermöglicht.

Mit dem Ziel auf Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit im Kontext der Behandlung von „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ (Feuser 2002, S. 9) erreicht eine Allgemeinbildung, wie sie im Medienprojekt angelegt ist, eine Konzeption einer „Bildung für alle im Medium des Allgemeinen“ (ebd.). Der Begriff des „Allgemeinen“ verweist dabei 1) auf Bildung als Möglichkeit und Anspruch aller Menschen der betreffenden Gesellschaft beziehungsweise des betreffenden Kulturkreises; 2) auf das „Insgesamt der menschlichen Möglichkeiten“ sofern sie mit der Selbstbestimmung und analogen Entwicklung anderer Menschen vereinbar sind; 3) darauf, dass „Bildung sich zentral im Medium des Allgemeinen vollzieht“, das heisst mit der Gesichte akkumulierten „Erfahrungen des Menschen als Individuum und gesellschaftliches Wesen“ in Orientierung auf gegenwärtige und zukünftige Schlüsselprobleme (ebd.).

Diese zusammenfassenden Betrachtungen und Interpretationen der empirischen Ergebnisse ermöglichen es an dieser Stelle, die erste Forschungsfrage zu bejahen: Die interpretierten Analysen der dargestellten Ergebnisse, welche sich auf 47 Beobachtungsprotokolle beziehen, die während zwei Wochen mittels teilnehmender Beobachtung im Rahmen der Ferien der heilpädagogischen Vereinigung Rapperswil-Jona und des Medienprojektes vb8 gewonnen wurden, bestätigen, dass Isolation, Separation und Segregation von erwachsenen Menschen mit einer geistigen Behinderung durch ein materialistisches Verständnis von Behinderung und durch ein Integrationsverständnis, wie es die Allgemeine Pädagogik fasst, überwunden werden können.

Dieser Erkenntnis folgend stellt sich die, dieser Arbeit zugrundeliegende zweite Forschungsfrage, welche im Folgenden ausführlich in Bezug auf das vorliegende Thema diskutiert wird:

Welche Forderungen können an die wissenschaftliche Disziplin der Sonderpädagogik und an die Bildungs- und Sozialpolitik gestellt werden, damit erwachsenen Menschen mit einer geistigen Behinderung vermehrt der Zugang zum ersten Arbeitsmarkt ermöglicht werden kann?

10.2 Forderungen an die Heil- und Sonderpädagogik als wissenschaftliche Disziplin

An dieser Stelle sei der Artikel vom 01. Juni 2012 der schweizerischen Konsumenten- und Beratungszeitschrift „Beobachter“ in Erinnerung gerufen, der den Titel „Behinderte integrieren – raus aus der geschützten Werkstatt“ trägt und das Studierendenprojekt der Schnuppertage für Menschen mit einer geistigen Behinderung im ersten Arbeitsmarkt vorstellt (vgl. Beobachter 2012, Ausgabe 12). Die Studierenden dieser Projektarbeit arbeiten parallel zu ihrem Studium in Behindertenheimen oder Sonderschulen und finden, dass Menschen mit einer Behinderung am normalen Leben teilhaben sollten – auch arbeitstechnisch (ebd., S. 2). Sie stellen in ihrer täglichen Arbeit fest, dass sich viele Menschen mit einer Behinderung einen Job ausserhalb der geschützten Werkstatt wünschen. Doch oft geht das Ziel der Integration in die freie Marktwirtschaft im Alltag der Werkstätten unter. Darüber hinaus erwähnen sie, dass „viele Mitarbeitenden dazu neigen, ihre Klientinnen und Klienten zu unterschätzen“ (ebd., S. 3).

Im Artikel werden drei Erfahrungsberichte dieser Schnuppertage vorgestellt. Darunter findet sich der Bericht von Frau Kaspar, welche während zwei Tagen in einem Quartierladen arbeitete. Die Frau mit einer leichten geistigen Behinderung hatte sich gewünscht, in einem Lebensmittelgeschäft Regale aufzufüllen (ebd.). Dies, „um mal rauszukommen aus der Wäscherei“ (ebd.) in welcher sie sonst im Rahmen eines geschützten Arbeitsplatzes arbeitet. Die Filialeiterin und der Geschäftsführer des Quartierladens sagten sofort zu. „Für sie war es selbstverständlich, dass auch behinderte Menschen die Möglichkeit zum Schnuppern erhalten sollten“ (ebd.). Der Geschäftsführer würde grundsätzlich jederzeit auch jemanden mit einer Behinderung einstellen. Voraussetzung sei aber, dass im Laden genügend personelle Kapazität für die Betreuung vorhanden ist und die grosse Stammkundschaft die Situation auch akzeptiert (ebd.). Dies müsse von Fall zu Fall geklärt werden (ebd.).

Gemäss der Studierenden-Projektgruppe ist die Eingliederung von Menschen mit einer Behinderung in den ersten Arbeitsmarkt oft ein langwieriger Prozess, vor allem bei Menschen, die lange im sicheren Rahmen eines geschützten Wohn- und Arbeitsplatzes waren (ebd.). Ste-

fan Ritler, Vizedirektor des Bundesamts für Sozialversicherungen und Leiter des Geschäftsfeldes Invalidenversicherung erwähnt im Artikel, „dass es auch unter ihnen Kandidaten gibt, die zumindest in einem Teilzeitpensum einer Arbeit ausserhalb der geschützten Werkstätte nachgehen können“ (ebd.). Die 6. IV-Revision bietet gemäss Ritler entsprechende finanzielle Anreize, etwa in Form eines bis zu sechsmonatigen Arbeitsversuchs, während dessen die IV-Rente weiterläuft. So liessen sich Vorurteile und Ängste abbauen, ähnlich wie bei Projekten wie jenem der Luzerner Studierenden (ebd.). „Hat jemand einen Fuss in einem Unternehmen drin, erhöhen sich die Chancen für eine Festanstellung“ (ebd.).

Das Studierendenprojekt wird von der Stiftungsleitung der Stiftung Schloss Biberstein mit Interesse verfolgt, denn die Eingliederung in den ersten Arbeitsmarkt soll gemäss dem Stiftungsleiter zukünftig vermehrt Thema werden (ebd.). Im Anschluss an diesen Artikel findet sich ein Interview mit dem Stiftungsleiter unter dem Titel „Eingliederung: Wir dürfen uns keine Illusionen machen“ (ebd., S. 5). Einige Auszüge werden nachfolgend wortwörtlich wiedergegeben:

Beobachter: Zehn der fünfzig Betreuten in ihrer Wohn- und Arbeitsstätte wollten extern schnuppern. Mögen sie die Arbeit im geschützten Raum nicht?

Stiftungsleiter: Das ist nicht so. Der Kontakt zur Aussenwelt ist bei unseren Bewohner/innen immer wieder Thema und wir nehmen ihre Wünsche auch auf. Aber ein Schnupperprojekt dieser Art gab es bislang noch nie.

Beobachter: Haben sie die Integration in die Wirtschaft zu wenig gefördert?

Stiftungsleiter: Bis vor fünf Jahren trugen wir die offizielle Bezeichnung „Wohnheim mit Beschäftigung“. Also: Die Bewohner arbeiteten in erster Linie, um beschäftigt zu sein. Seither hat sich gesellschaftlich viel getan. Der Fokus auf die Leistungsfähigkeit behinderter Menschen hat sich generell verstärkt. Jetzt, glauben wir, haben Eingliederungen in den Arbeitsmarkt Chancen. Das Thema beschäftigt uns auch in unserer Strategie für die nächsten drei Jahre.

Beobachter: Was ist denn die Strategie?

Stiftungsleiter: Wir dürfen uns keine Illusionen machen. Unsere Bewohner werden sich auch künftig nicht einfach auf ein Stelleninserat bewerben. Es braucht spezielle, nicht primär leistungsorientierte Arbeitsplätze und eine intensive Betreuung – der Arbeitswilligen wie auch

der Arbeitgeber. Vielleicht werden wir neu die Funktion eines Coachs schaffen, der sich um die Integration jener kümmert, die das Potential dafür haben. Das aktuelle Schnupperprojekt hat uns gezeigt, dass eine solche Betreuung nötig ist. So können Enttäuschungen aufgefangen werden.

Beobachter: Durch eine vermehrte Eingliederung im ersten Arbeitsmarkt würden sie die besten ihrer Beschäftigten verlieren.

Stiftungsleiter: Es wird nicht von einem Tag auf den anderen die Hälfte weg sein. Die frei werdenden Plätze könnten wir bei Bedarf vielleicht für austretende Sonderschüler bereitstellen (...).

An dieser Stelle könnten noch etliche weitere aktuelle Beispiele aus den Berufserfahrungen der Autorin der vorliegenden Arbeit, aus Zeitungs- und Fernsehberichten, usw. aufgeführt werden, was jedoch aus forschungspragmatischen Entscheidungen an dieser Stelle unterlassen wird.

Ausgehend von den Erkenntnissen die in dieser vorliegenden Arbeit gewonnen wurden, kann konstatiert werden, dass bis gegenwärtig grundlegende Entwicklungen hin zu einer Integration im Sinne Feusers, die „die Idee vom Erhalt beziehungsweise der Wiederherstellung gemeinsamer Lebens- und Lernfelder für behinderte und nichtbehinderte Menschen, um der Erweiterung der Entwicklungsmöglichkeiten aller willen“ (Feuser, 2007, S. 1) umschreibt, auf wissenschaftstheoretischer und auf praktischer Ebene nicht stattgefunden haben. Die Grundlagen der „Allgemeinen Pädagogik“ bleiben von der Heil- und Sonderpädagogik und in der Integrationsdebatte, die seit nun mehr als 30 Jahren erfolgt, weitgehend unbeachtet, was „ein immenses Defizit hinsichtlich der Lösung der didaktischen Schlüsselprobleme zur Realisierung eines auf Heterogenität setzenden Unterrichts und Erziehungsgeschehens als Voraussetzung von Integration im Feld der Pädagogik bedingt“ (Feuser 2006, S. 3). Die sonderpädagogische Disziplin hat gründlich versäumt, der Tatsache, „dass Bildungsfragen Gesellschaftsfragen sind, auch praktischen Ausdruck zu verleihen und sich in eine weitgehende bildungspolitische Abstinenz begeben“ (ebd.). Die in der materialistischen Behindertenpädagogik grundlegende Möglichkeit, pädagogisch relevante Sachverhalten dialektisch zu denken, zu verstehen und zu erklären und entsprechende Handlungsmodelle zu entwickeln, wird mit Blick auf die gegenwärtige pädagogische Praxis und in deren entsprechenden Fachliteratur nicht aufgegriffen. Nach wie vor herrscht ein Denken von Normalität und Selektion vor, wel-

ches sich nicht nur in einer selektiven Unterrichtspraxis, sondern auch in der Erwachsenenbildung von Menschen mit einer Behinderung und in ihrer Fortführung im Bereich der Berufsbildung finden lässt. Dem Anliegen der Integration im Sinne Feusers geht es um einen reformpädagogischen Prozess der Überwindung des selektierenden und segregierenden Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems, um die Realisierung einer „Schule für Alle“, die sich durch „eine entwicklungslogische Didaktik“ mit dem didaktischen Fundament der „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ und einer „Inneren Differenzierung durch entwicklungsniveauorientierten Individualisierung“ kennzeichnet (Feuser 2006, S. 31).

Dieser Positionierung von Integration sind folgende Annahmen zugeordnet (ebd., S. 31ff.): 1) die Annahme, dass eine „allgemeine Pädagogik“ insofern irreführend ist, als sie darüber hinwegtäuscht, dass sie von Beginn ihrer Geschichte an aufgrund ihrer Normorientiertheit an einem starren Leistungs- und Normalitätsprinzip und folgernd daraus an einem selektierenden und segregierenden, hierarchisch gegliederten Schulsystem festhält. „Durch die Attribuierung als „allgemein“ festigt sie die Vorstellung einer Abweichung vom Normalitätsprinzip als eine Grösse, die unabänderlich der Natur dessen entspricht, an dem sie diese wahrnimmt und den sie dann zwangsläufig ausgrenzt“ (ebd., S. 31); 2) Die gegenwärtig immer noch weit verbreitete pädagogische Praxis, die unter anderem durch Formen der äusseren Differenzierung einer je nach Art und/oder Schweregrad der Behinderung erfolgenden Zuweisung von behinderten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in verschiedene Sonderschultypen und Institutionen und durch ein curricular und bildungsinhaltlich extrem ausgedünntes und reduktionistisches Bildungsangebot gekennzeichnet ist, „stellt selbst aktiv her, was zu überwinden vorgegeben wird“ (ebd., S. 32); 3) Eine „Allgemeine Pädagogik“ die ohne sozialen Ausschluss eine „Schule für alle“ realisiert, ist inklusiv und dies nicht nur für Menschen mit einer Behinderung, sondern auch für solche mit anderer Nationalität, Sprache, Religion und Kultur. „Der Prozess der Integration hebt sich in ihr auf“ (ebd.).

Integration in diesem Sinne berücksichtigt die qualitativen Dimensionen, in welchen sich einerseits die Bildungstheorie der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in der Spanne von der kategorialen Bildung bis hin zur Allgemeinbildungskonzeption Klafkis entwickelte und die, die andererseits eine materialistische Behindertenpädagogik konstituieren (ebd., S. 33).

Die gegenwärtige Integrationsdebatte organisiert sich heute als Gesellschaftsfrage besonders explizit in den Bereichen der Erziehung und Bildung und daraus resultierend in den letzten Jahren verstärkt auch auf die Ausbildung und den Bereich der Arbeit. Mit den verstärkten

Auswirkungen der Integrationsbemühungen auf den nachschulischen Bereich, wie sie unter Kapitel 3.2.2 der vorliegenden Arbeit ausführlich vorgestellt wurden, ergeben sich jedoch gesellschaftliche Polarisierungen um Fragen des Erhalts von Privilegien, Macht und Herrschaft durch Erwerb von Bildung wie durch deren Vorenthaltungen. Es ist zu vermuten, dass die Heil- und Sonderpädagogik auch im Bereich der nachschulischen Integrationsbemühungen, welche sowohl die Bereiche Wohnen, Arbeit, Freizeit wie auch Politik betreffen, an ihre Grenzen stösst. Zwei Beispiele sollen diese Vermutung unterstreichen: Im Rahmen der Sanierungsmassnahmen der IV sollen in den nächsten sechs Jahren 17'000 Rentenbezügerinnen und –bezüger eingegliedert oder ihre Arbeitspensen erhöht werden. Die geschützten Werkstätten geraten durch die bereits seit einigen Jahren verstärkten Integrationsbemühungen zunehmend in einen Zielkonflikt. Sie erfüllen Aufträge, die sie von externen Unternehmen erhalten und sind für deren Ausführung auf leistungsfähige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter angewiesen. Doch gerade diese Mitarbeitenden haben das Potential, zukünftig vermehrt im leistungsorientierten, ersten Arbeitsmarkt eine Arbeitsstelle wahrzunehmen. „Das wird zu Auseinandersetzungen führen“, hält Ritler fest (Beobachter 2012, Ausgabe 12, S. 4). „Denn in der Wirtschaft wird es“, so Ritler, „zukünftig vermehrt Behindertenstellen geben“ (ebd.).

Ein zweites Beispiel: Das Massnahmenpakete der IV-Revision 6b hält unter 1.3.5.1 Neugestaltung der beruflichen Integration von Sonderschulabgängern folgendes fest: „Bei den IV-Anlehren / PrA INSOS handelt es sich um niederschwellige Ausbildungen, welche sich nach den individuellen Ressourcen der Lernenden richten und die zumeist in geschützten Ausbildungsstätten oder Behinderten-Werkstätten durchgeführt werden. Das Ziel der Ausbildung ist, dass die jungen Versicherten nach der Anlehre an einem ihren Fähigkeiten entsprechenden Arbeitsplatz eingesetzt werden können. Von den rund 600 Schulabgängern, die jedes Jahr eine solche Ausbildung beginnen, können lediglich ca. 15% ohne ganze Rente in die freie Wirtschaft integriert werden. Die übrigen 500 Versicherten verbleiben trotz aufwändiger zweijähriger Ausbildung in einem geschützten Rahmen und benötigen eine ganze Rente“ (IV-Revision 6b, S. 76). Hauptkriterium für eine Zuspache ist die ausreichende wirtschaftliche Verwertbarkeit der Arbeitsleistung nach erfolgter Ausbildung. „Mit Blick auf die hohen Kosten (80'000 Franken pro Jahr und Person, ohne Taggeld und Reisekosten) dieser „Eingliederung in die Rente“ und des geringen Erfolges muss die Frage aufgeworfen werden, ob es sich hier wirklich um die richtigen Massnahmen handelt. Es ist davon auszugehen, dass mittels vermehrten Einsatzes von individuellen Massnahmen eine gezieltere Förderung und eine effektivere berufliche Integration mit einem vernünftigen Aufwand erreicht werden können“

(ebd.). Im Rahmen einer Optimierung der IV-Anlehre / PrA INSOS wird als erster Schritt sichergestellt, dass diese Massnahmen nur noch in entsprechend qualifizierten Ausbildungsstätten durchgeführt werden. In einem zweiten Schritt werden die für die Zuspache der Massnahme nötigen Anforderungen an das später zu erzielende Einkommen erhöht, um möglichst sicherzustellen, dass nach einer angemessenen Ausbildungsdauer ein wirtschaftlich relevantes Einkommen erreicht werden kann. Die Auswirkungen werden wie folgt gesehen: „Die genannten Anpassungen im heutigen System der IV-Anlehre / PrA INSOS führen zu einer Entlastung von rund 50 Millionen Franken gegenüber den heutigen Ausgaben von 100 Millionen Franken pro Jahr. Den Versicherten selbst erwachsen bezüglich der beruflichen Zukunftsperspektiven keine negativen Folgen. Die Leistungsstärkeren werden intensiver im Hinblick auf eine Tätigkeit in der offenen Wirtschaft gefördert, die Leistungsschwächeren erhalten weiterhin die Möglichkeit, in einer angepassten geschützten Arbeitsumgebung zu arbeiten“ (ebd., S. 77).³

Einer Heil- und Sonderpädagogik, die, wie weiter oben von Feuser skizziert, in ihren Integrationsbemühungen stagniert und im Kern höchst selektiv und segregativ bleibt, ist es nicht möglich, auf solche politischen Strategien fachlich fundiert zu reagieren. Zu vermuten ist eine verstärkte Separierung und Ausgrenzung von Menschen mit einer geistigen Behinderung, die dem arbeitsmarktorientierten Leistungsdruck nicht standhalten können. So sei an dieser Stelle das weiter oben abgebildete Interview des Beobachters mit dem Stiftungsleiter der Stiftung Schloss Biberstein in Erinnerung gerufen. Die Leistungsorientiertheit und –fähigkeit kommt im Gespräch klar zum Ausdruck indem der Stiftungsleiter erwähnt, dass sich „der Fokus auf die Leistungsfähigkeit behinderter Menschen generell verstärkt hat“ und „vielleicht werden wir neu die Funktion eines Coachs schaffen, der sich um die Integration jener kümmert, die das Potential dafür haben“ (Beobachter 2012, Ausgabe 12, S. 5). Die Selektion, die innerhalb einer vermeintlichen Integration stattfindet, wird in der Frage des Interviewers, ob durch eine vermehrte Eingliederung in den ersten Arbeitsmarkt die besten der Beschäftigten verloren gehen würden, offensichtlich: „Es wird nicht von einem Tag auf den anderen die Hälfte weg

³ Die Sanierungsmassnahmen der IV-Revision 6b sind von verschiedenen Seiten kritisch hinterfragt worden. So lehnt zum Beispiel INSOS Schweiz die Sanierungsmassnahme, die sich auf die berufliche Integration von Sonderschulabgängerinnen und -abgängern bezieht (Ziff. 1.3.5.1 des Berichts zur 6. IV-Revision) entschieden ab und legt in einer umfassenden Stellungnahme vom 20. August 2010 ihre Gründe gegen die Neugestaltung der beruflichen Integration von Sonderschulabgängern dar (vgl. INSOS Schweiz; Antwort im Rahmen der Vernehmlassung zur 6. IV-Revision 6b)

sein. Die frei werdenden Plätze könnten wir bei Bedarf vielleicht für austretende Sonderschüler bereitstellen“ (ebd.). In diesem Zusammenhang von integrativen Massnahmen zu sprechen, erscheint absurd. Dieses Gespräch veranschaulicht beispielhaft einmal mehr, wie sich die gegenwärtige Heil- und Sonderpädagogik aktiv am Prozess der Ausgrenzung und der institutionellen Zuweisung und somit der Absonderung beteiligt.

Unter Aspekten der Entwicklungen der Allgemeinen Behindertenpädagogik und der Integrationspraxis der vergangenen Jahre „kristallisieren sich zwei dialektisch vermittelte Momente eines aufkeimenden neuen Paradigmas heraus, die begrifflich als „Isolation“ und „Dialog“ gefasst werden können (vgl. Feuser 2000, S. 31ff.). Die beiden dialektisch vermittelten Momente, die „seit Jahrhunderten in der Theoriebildung der Erziehungswissenschaft erkenntnisleitend sind und damit die Theoriebildung und Praxis der Pädagogik bis heute dominieren und sie determinieren, können begrifflich als „Normalität“ und „Ausgrenzung“ gefasst werden“ (ebd., S. 32). Die Orientierungsbewegungen der Heil- und Sonderpädagogik lassen sich in der Spanne „zwischen eines auf einem gesellschaftlich konsensuellen Normalitätsverständnis basierenden, hierarchisch gegliederten, ausgrenzenden und zusammenschliessenden – mithin „Isolation“ produzierenden und reproduzierenden – Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem und mit einem, das dieses durch Reduktion von Isolation, durch Enthospitalisierung und die Deinstitutionalisierung von Einrichtungen mit dem Charakter der „totalen Institution“ sowie deren Überwindung durch den „Dialog“ negiert, beschreiben“ (ebd.). Diese Bewegungen der Heil- und Sonderpädagogik verorten sich zwischen Selbsterhalt und den Bemühungen, sie weiterzuentwickeln. „Das aber ist zu wenig und hebt sich nicht selten wechselseitig auf“ (Feuser 2006, S. 5).

Eine Auflösung und Überwindung der inhumanen und undemokratischen Ausgrenzungs- und Segregierungspraxis der „institutionalisierten Pädagogik“ und eine „Allgemeine Pädagogik“ zu entwickeln, kann nur in einer Integration, „die die Idee vom Erhalt beziehungsweise der Wiederherstellung gemeinsamer Lebens- und Lernfelder für behinderte und nichtbehinderte Menschen umschreibt, um der Erweiterung der Entwicklungsmöglichkeiten aller willen“ vollzogen werden (Feuser 2007, S. 1). Behinderung wird vor diesem Hintergrund als „einen Ausdruck jener gesellschaftlichen, ökonomischen und sozialen Prozesse verstanden, die auf einen Menschen hin zur Wirkung kommen, der durch psychosoziale und/oder biologisch-organische Beeinträchtigungen gesellschaftlichen Minimalvorstellungen und Erwartungen hinsichtlich seiner individuellen Entwicklung, Leistungsfähigkeit und Verwertbarkeit in Produktions- und

Konsumtionsprozessen nicht entspricht. Sie definiert folglich einen sozialen Prozess und ist in diesem selbst wiederum eine wesentliche Variable“ (ebd.).

Aus den umfassenden Erkenntnissen resultierend aus der vorliegenden Arbeit können nachfolgende Forderungen an die wissenschaftliche Disziplin der Heil- und Sonderpädagogik formuliert werden:

- 1) Die zusammenfassenden Darstellungen der vorliegenden Arbeit veranschaulichen, dass die heil- und sonderpädagogische Disziplin und ihre Berufspraxis in ihrem Kern nach wie vor von einem dualistischen Denken in den Bildern von Normalität und Selektion geprägt sind. Solange dieses Denken vorherrschend ist, gelangen integrative Bemühungen immer wieder an ihre Grenzen und werden früher oder später obsolet. Eine Heil- und Sonderpädagogik, die sich dem Begriff der „Integration“ bedient, sollte endlich das Stigma der Behinderung überwinden. Dass diese Überwindung durch eine Allgemeine Behindertenpädagogik möglich ist, sollte in dieser vorliegenden Arbeit klar zum Ausdruck gekommen sein.
- 2) Eine Heil- und Sonderpädagogik, die versucht, mit den didaktischen Mitteln des segregierenden und selektiven Systems der Regelpädagogik eine Didaktik der Integration zu begründen, muss sowohl aus wissenschaftsanalytischer, fachlicher wie auch aus pädagogisch-praktischer Sichtweise anerkennen, dass sie dadurch nur eine weitere Form des hierarchisch gegliederten Schul- und Erziehungssystems einführt und im Kern selektiv bleibt. Diese Art der Integration, wie an mehreren Stellen der vorliegenden Arbeit veranschaulicht, wird in der wissenschaftlichen Disziplin wie auch in der pädagogischen Berufspraxis als „Integrationspädagogik“ bezeichnet, die aus Sicht der Allgemeinen Behindertenpädagogik eine Weiterführung und –entwicklung der traditionellen Heil- und Sonderpädagogik einnimmt. Eine Didaktik, wie sie in der Allgemeinen Pädagogik grundlegend ist, ermöglicht durch eine „Innere Differenzierung“ in einer „Schule für alle“ Integration in dem Sinne, dass kein Kind, Jugendlicher und Erwachsener durch seine Beeinträchtigung ausgeschlossen wird. Für die Grundlegung einer Allgemeinen Pädagogik ist die Überwindung der selektierenden Systeme der Heil- und Sonderpädagogik und der Regelpädagogik in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung und Praxis erforderlich.
- 3) Die unterstützende und mitproduzierende Selektion, die sich in den letzten Jahren seit den neuen Entwicklungen im nachschulischen und berufsschulischen Bereich von jungen erwachsenen Menschen mit einer geistigen Behinderung weiter verdichtet, sollte als solche

auch benennt und kritisch reflektiert werden. An mehreren Stellen dieser Arbeit wurden „Integrationsprogramme“ im nachschulischen Bereich vorgestellt, die jedoch, werden sie näher betrachtet, den selektierenden Massnahmen weiter Vorschub leisten.

- 4) Damit eine Heil- und Sonderpädagogik auf politische Strategien und Massnahmen im Bereich der Arbeit von erwachsenen Menschen mit einer geistigen Behinderung fachlich fundiert reagieren kann, muss sie sich im Bewusstsein darüber sein, dass ihr dies aus einer Stagnation und Repression, wie sie in den letzten Jahren zu verzeichnen sind, nicht möglich sein wird. Die Reaktion darauf ist unter Punkt 2 beschrieben: sie wird zur Mitproduzentin der selektierenden Massnahmen.
- 5) Die Einführung des Begriffs der „Inklusion“, welcher seit einigen Jahren auf wissenschaftlicher wie auch auf praktischer Ebene an Relevanz gewinnt, scheint vor diesem Hintergrund vermessen. Solange „Integration“ von Menschen mit einer Behinderung und darüber hinaus von Menschen mit unterschiedlichen Nationalitäten, Sprachen, Kulturen, usw. nicht in allen Lebensbereichen stattgefunden hat, wird der Begriff der „Inklusion“ lediglich eine Ersetzungsformel. Gefordert wird eine kritische Einführung neuer Begriffe im Fach, die immer der jeweiligen geschichtlichen Entwicklung entsprechen müssen. So scheint es zum Beispiel völlig unangebracht, integrative Entwicklungen der skandinavischen Länder unreflektiert auf die Schweiz zu adaptieren und diese als integrativ oder sogar als inklusiv zu benennen.
- 6) Aussage wie Folgende, die in der Schweizerischen Zeitschrift für Heilpädagogik im Jahre 2002 aus einem Artikel zur Berufsbildung von erwachsenen Menschen mit einer Lernbeeinträchtigung entnommen werden kann, bestätigt die Annahme, dass die, nach Feuser „hochgradige Negation und zum Teil auch spürbare Ächtung der kritischen und materialistischen Behindertenpädagogik“ (Feuser 2006, S.3) bestätigt werden kann: „Eine optimale Umgestaltung beziehungsweise Verbesserung der relevanten Bildungssysteme setzt allerdings umfangreiches Wissen zu den Merkmalen Betroffener und zum aktuellen Zustand von Bildungsbemühungen für Behinderte in unserem Land voraus. Leider bestätigt die grobe Bestandesaufnahme (...) einen alten Befund: Es fehlt an vielen Ecken und Enden an elementaren Planungsgrundlagen“ (Lischer 2002, S. 6). Ebenso bleiben die Entwicklungen der Allgemeinen Pädagogik von der Heil- und Sonderpädagogik und in der Integrationsdebatte bis gegenwärtig weitgehend unbeachtet. Seit nun mehr als 30 Jahren liegen Erkennt-

nisse aus der Allgemeinen Behindertenpädagogik und einer Allgemeinen Pädagogik vor, die - das empirische Beispiel der vorliegenden Arbeit sollte es ausreichend belegt haben - Integration in all ihren Facetten ermöglicht, doch eine fachliche Auseinandersetzung bleibt bis heute grösstenteils aus. Gefordert wird eine verstärkte Berücksichtigung und Auseinandersetzung mit den Grundlagen der Allgemeinen Behindertenpädagogik im Fach und ein Erkennen ihrer Substanz als eine Wissenschaft, die die Überwindung des ontologischen Wertbegriffs der Behinderung zugunsten einer Ontologie der Prozesse und Relationen, die sich in Dingen ausdrücken vollziehen kann und pädagogisch relevante Sachverhalte dialektisch denkt, versteht und erklärt.

10.3 Forderungen an die Bildungs- und Sozialpolitik mit Fokus auf die Schweiz

Ausgehend von einem Wissenschaftsverständnis der Allgemeinen Behindertenpädagogik nach Jantzen und einem Integrationsverständnis, wie es von Feuser vorgelegt wird, kann konstatiert werden, dass für die Ermöglichung der Integration von Menschen mit einer Behinderung in alle gesellschaftlichen Lebens- und Lernbereiche Weiterentwicklungen und Veränderungen dringend notwendig sind, die nur im Zusammenhang mit gesamtgesellschaftlichen Demokratisierungsbemühungen vorangetrieben werden können.

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Arbeit können folgende Veränderungen als dringlich betrachtet werden: Zum einen sind, wie im vorherigen Kapitel ausführlich postuliert, Weiterentwicklungen und Diskussionen um wissenschaftstheoretische und methodologische Grundpositionen zu fordern, deren Inhalte verstärkter auf die unterschiedlichen Begriffs- und Theoriediskurse innerhalb der eigenen Fachdisziplin gerichtet sind. Des Weiteren sind in der pädagogischen Praxis Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtskonzepte zu fordern, die die entwickelten Ansätze eines neuen Verständnisses von Behinderung und einer Allgemeinen Pädagogik berücksichtigen. Resultierend daraus müssen Lehrerbildungen gefordert werden, die den Grundprinzipien der Integration Rechnung tragen.⁴ Ein Blick auf die gegenwärtige Ausbildungslandschaft des Lehrerinnen- und Lehrerberufs fällt diesbezüglich nach wie vor sehr nüchtern aus. Die elementaren Inhalte einer Allgemeinen Pädagogik sind jedoch nicht nach

⁴ Feuser entwickelte im Rahmen des Socrates-CDI-Projekts Integer zwischen 1997 bis 2000 unter Beteiligung von 16 Universitäten und Hochschulen aus 11 europäischen Ländern ein „hoch differenziertes, sich an der menschlichen Entwicklungslogik und deren untrennbaren Einbindung in die sozialen Bereiche orientiertes Curriculum für die Lehrerbildung für einen integrativen Unterricht (vgl. Feuser 2006).

der obligatorischen Schulzeit abgeschlossen. Sie finden ihre Weiterführung und Weiterentwicklung in der Erwachsenen- und Berufsbildung von Menschen mit einer geistigen Behinderung. Um diese Weiterführung gewährleisten zu können, ist eine entsprechende, an der Allgemeinen Pädagogik orientierte Ausbildung für Berufslehrerinnen und Berufslehrer, „Jobcoaches“, „Arbeitsassistenten“, Betreuerinnen und Betreuer, usw. unabdingbar.

Mit Blick auf die politische Praxis sind Gesetzesgrundlagen einzuführen, die, analog zu den im Dezember 2006 von der UN-Generalversammlung verabschiedeten Disability Convention, Behinderung als soziale, relationale Konstruktion verstehen und in den Mittelpunkt die Würde aller Menschen mit Behinderungen stellen (vgl. United Nations 2006). Die unter Kapitel 4.3 vorgestellten nationalen und internationalen Gesetzesgrundlagen lassen bezüglich Integration von erwachsenen Menschen mit einer geistigen Behinderung in die freie Marktwirtschaft hoffen. Doch die gesetzliche Formulierung allein ist nicht ausreichend, um der Integration einen Schritt näher zu kommen.

In Hinblick auf das Berufs- und Erwerbsleben muss verstärkt über eine Betrachtung von Arbeit in den Kategorien von Mittel und Zweck hinaus gedacht werden. Denn die gesellschaftliche Teilnahme von erwachsenen Menschen mit einer geistigen Behinderung würde immer unvollkommen bleiben, solange ihre Arbeits- und Leistungsfähigkeit an der durchschnittlichen, „normativen“ Arbeitskraft der Bevölkerung gemessen wird. Der gesellschaftliche Wert und die persönliche Sinnhaftigkeit von Arbeit müssen vermehrt in ihr selbst und in dem Netzwerk sozialer Interaktionen gesucht werden, in welchen jeder Mensch sich bewegt. Wird Arbeit auch zukünftig ausschliesslich als ein Mittel des Gelderwerbs und Lebensunterhalts betrachtet, wird es nie möglich sein, die entfremdende Lohnarbeit, an dessen Norm nicht nur Menschen mit einer geistigen Behinderung scheitern, überwinden zu können. Wird dagegen auf jeglichen Massstab verzichtet und Arbeit als reiner Selbstzweck angesehen, verkommt sie zu einer sinnlosen „Beschäftigungstherapie“. Diese Ausführungen führen auf die Grundlagen, die in einer Allgemeinen Pädagogik gegeben sind, denn wie sollen junge erwachsene Menschen mit einer geistigen Behinderung einen Beruf in der freien Marktwirtschaft ausüben können, wenn im Rahmen der Regelschule nach wie vor ein selektives, an der Norm orientiertes Denken vorherrschend ist?

Die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit zeigen aus Sicht der Allgemeinen Pädagogik, dass die Realisierung der Integration weitreichender möglich wäre als die gegenwärtigen, vermeintlichen Grenzen gesteckt sind, bis es zu einem „administrativen oder politischen Eklat“

(Feuser 2007, S. 40) kommen würde. So lassen integrative Projekte, wie sie zum Beispiel in der Migros zu finden sind, hoffen: Gegenwärtig beschäftigt die Migros rund 850 Menschen mit leichter bis mittelschwerer körperlicher oder geistiger Behinderung, die in ihr betriebliches und soziales Umfeld integriert und persönlich betreut werden. Dass Arbeitsintegration nicht nur bei Bundesämtern – so wurde kürzlich der Departementsbeschluss vom Bundesrat bekannt gegeben, dass bei jeder Stellenausschreibung die Möglichkeit geprüft werden muss, ob sie an Menschen mit einer Behinderung vergeben werden könnte – oder Grosskonzernen möglich ist, beweisen zum Beispiel KMUs, die bereits mit dem nationalen „This-Priis“⁵ ausgezeichnet worden sind.

Wie an anderen Stellen dieser Arbeit erwähnt, bleiben solche Integrationsbeispiele jedoch nach wie vor die Minderheit. Die Hauptursache sieht die Autorin der vorliegenden Arbeit in den „Köpfen“ der Gesellschaft. So sei an dieser Stelle die Aussage des Geschäftsleiters eines Quartierladens in Erinnerung gerufen, der erwähnt, dass er grundsätzlich jederzeit jemanden mit einer Behinderung in seinem Laden einstellen würde, die Voraussetzung sei jedoch, dass die grosse Stammkundschaft die Situation auch akzeptiert (vgl. Beobachter 2012, Ausgabe 12). Nach den vertieften Ausführungen die in dieser Arbeit vorgenommen wurden sollte klar ersichtlich sein, dass eine solche Aussage von einem Behindertenverständnis ausgeht, das Behinderung nach wie vor als von der Norm abweichend definiert und mitunter stark stigmatisierend und etikettierend ist.

Der Umstand, dass Grenzen ausschliesslich von der Gesellschaft gesteckt werden, wurde Merkli und Kunz auch im Rahmen der Einführung und der fünf jährigen Erfahrungen des Medienprojektes vb8 immer wieder vor Augen geführt. Diese Grenzen können hinsichtlich folgender Punkte verortet werden:

Das Konzept des Medienprojektes ist bewusst so angelegt, dass sich die Radiogruppe den bestehenden Radioprogrammen und somit deren Inhalten anschliesst und keine neuen Sendeformate konzipiert. Darüber hinaus wird „Behinderung“ nicht zum Thema gemacht. Kunz und Merkli geht es jedoch nicht darum, der „Norm“ zu folgen. Diese Ausgangslage macht es möglich, dass unkonventionelle und höchst qualitative Formate entstehen. Nun kann jedoch beobachtet werden, dass sich die Mehrheit der Bevölkerung an den „Mainstream-Formaten“ orientiert und sich nur wenige auf die Sendeformate des Medienprojektes einlassen können und

⁵ Dieser Preis wird Unternehmen in der Schweiz verliehen, die in vorbildlicher Weise Menschen mit einer Behinderung in den Arbeitsprozess integrieren.

wollen, pädagogische Fachkräfte miteingeschlossen. Dies würde ein Abwenden des Normalitätsgedankens -und -denken erfordern, ein sich einlassen auf eine neue Art von Qualität, die im ersten Moment im Sinne Jantzens „als abstossend und auffällig“ empfunden wird und vor allem vor dem Hintergrund des Medialen nicht „ästhetisch“ erscheint (Jantzen 1992, S. 41).

Ein zweiter Umstand, der die Grenzen klar ausdrückt, liegt darin, dass die Teilnehmenden nicht in eigener Verantwortung entscheiden können, ob ihre medial produzierten Formate veröffentlicht werden dürfen. Vor jeder Sendeproduktion müssen Kunz und Merkli die Bewilligung für eine mediale Veröffentlichung, sei es audiovisuell oder visuell (zum Beispiel Personenbilder auf der eigenen Homepage), von der Vormundschaft, Betreuungs- oder Bezugsperson einholen. Eine solche vorgenommene Praxis ist höchst stigmatisierend und spricht den betroffenen Menschen mit einer geistigen Behinderung die Fähig- und Fertigkeit einer möglichen Selbstentscheidung ab.

Ein weiterer Umstand liegt in der Annahme, dass Menschen mit einer geistigen Behinderung besonders empfänglich für musische und handwerkliche Tätigkeiten sind. Wie bereits an anderen Stellen dieser Arbeit erwähnt, finden sich in den meisten Beschäftigungsgruppen und geschützten Werkstätten von Behinderteneinrichtungen nach wie vor Angebote, die sich mehrheitlich an musischen und handwerklichen Tätigkeiten orientieren. Die Analysen der Radioproduktionen zeigen jedoch, dass die Beteiligten individuelle Fähig- und Fertigkeiten besitzen, die im Rahmen dieser eingeschränkten, von den Institutionen vorgegebenen Angeboten nur ungenügend zum Tragen kommen können. Die Aussage von pädagogischen Fachkräften, dass durch handwerkliche, agogische Tätigkeiten motorische und mitunter auch kognitive Fähigkeiten gefördert werden, scheint ausführlich wissenschaftstheoretisch und praktisch belegt zu sein, was jedoch eine Erweiterung der Fähig- und Fertigkeiten durch zusätzliche Angebote nicht ausschliesst.

Werden diese Grenzen überwunden, kann ein Projekt, wie es das Medienprojekt in seiner Konzeption darstellt, als ein weiteres gelungenes Integrationsprojekt angesehen werden, dessen zukünftiges Ziel ist, Menschen mit einer geistigen Behinderung nebst traditionellen Dienstleistungsfunktionen, wie zum Beispiel der Hauswirtschaft, der Landwirtschaft, der Gärtnerei, der Bürotätigkeit, usw. die Möglichkeit medialer, innovativer Arbeitstätigkeiten anbieten zu können.

11 Schlussfolgerungen und Ausblick

Der grösste Gewinn der vorliegenden Arbeit kann darin gesehen werden, dass die Erkenntnisse der Allgemeinen Behindertenpädagogik und der Allgemeinen Pädagogik hinsichtlich der Integration von erwachsenen Menschen mit einer geistigen Behinderung in den ersten Arbeitsmarkt diskutiert wurden, mit dem Ziel, durch eine theoretische, empirische und praktische Aufarbeitung den Diskurs rund um die gegenwärtigen Integrationsbemühungen von Menschen mit einer Behinderung mit neuen Argumenten und vor allem mit einer veränderten Sichtweise zu bereichern. Dass die Aus- und Aufarbeitung eines Ansatzes, wie er in der Allgemeinen Behindertenpädagogik gegeben ist, auf zahlreiche und komplizierte Widerstände stiess und stösst, die sowohl in der Struktur der gesellschafts-historischen, der materiellen wie auch in den ökonomischen Bedingungen liegen, sollte nicht ausschlaggebend für seine Nichtbeachtung in heil- und sonderpädagogischen Fachkreisen sein. Die Ausführungen der vorliegenden Arbeit wiesen ausführlich auf das Potential hin, welches in einer Wissenschaft vorhanden ist, die Behinderung dialektisch und gesellschaftskritisch denkt.

Mit dem Wissen darüber, dass Entwicklungen der Allgemeinen Behindertenpädagogik wie auch der Allgemeinen Pädagogik bis gegenwärtig in der heil- und sonderpädagogischen Disziplin aber auch in der pädagogischen Berufspraxis der Regelpädagogik nahezu unbeachtet blieben und bleiben, betrachtet es die Autorin der vorliegenden Arbeit als umso dringlicher an, die wissenschaftstheoretischen, der Allgemeinen Behindertenpädagogik verpflichtenden Arbeiten um eine weitere zu ergänzen. Dies in der Hoffnung, dass die vorliegende Arbeit ein Teil dazu beitragen kann, den wissenschaftlichen Diskurs rund um die nationalen und internationalen Integrationsdebatten fachkritisch zu analysieren, was mit den Worten Feusers ausgedrückt in einem Fach „in welchem noch nie so viel Qualität wie in dem Zeitraum, in dem über Qualitätssicherung gesprochen wird“ (Feuser 2006, S. 2) zerstört wurde, unabdingbar erscheint. In Angesichts dessen, dass in weiten Kreisen der wissenschaftlichen Disziplin wie auch in der heil-, sonder- und mitunter auch in der sozialpädagogischen Berufspraxis seit einigen Jahren ein neuer Anglizismus an Beliebtheit gewonnen hat, ist eine analysierende, kritische Betrachtung und Aufarbeitung der eigenen Geschichte hinsichtlich der seit nun mehr als 30jährigen Integrationsbewegung dringlicher denn je.

Im Verlaufe dieser vorliegenden Arbeit sollte ersichtlich geworden sein, dass die Etablierung des Inklusionsbegriffs vor dem Hintergrund der Tatsache, dass sowohl das gegenwärtige Bil-

dungs- und Erziehungssystem wie auch die beruflichen Möglichkeiten für junge erwachsene Menschen mit einer geistigen Behinderung eine hochgradige schicht- und herkunftsspezifische Segregierung aufweisen, obsolet. Die Segregierung und das selektive Ausmass, welches nach wie vor im Bildungssystem vorherrschend ist, ist hinsichtlich aktueller OECD- Studien, wie zum Beispiel PISA und IGLU ausreichend belegt. Folgende Ausführungen sollen die gängige Selektionspraxis zusätzlich unterstreichen:

Mit Blick auf die Schweiz legte das Bundesgericht in seinem jüngsten Entscheid zur Schulung von Kindern mit einer Behinderung fest, dass die Integration in die Regelschule einer Sonderschulung vorzuziehen sei. Zusätzlich fordern die Kantone, gestützt auf dem kantonalen Sonderpädagogik-Konkordat die Integration von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung in die Regelschule, doch ein Blick auf die derzeitige Schullandschaft zeigt nach wie vor ein Bild der Segregation. Aufschlussreiche nationale, statistische Zahlen über die erfolgreiche Integration von Kindern mit einer Behinderung in die Regelschule fehlen bis heute gänzlich. Der Homepage des Bundesamtes für Statistik ist zu entnehmen, dass „der Zugang zu Schul- und Berufsbildung ein Grundrecht für jeden Menschen ist. Bei behinderten Kindern und Jugendlichen ist dieses Recht nicht immer einfach umzusetzen. Die Souveränität der Kantone im Bildungsbereich führt zu verschiedenen Lösungsansätzen. Ein grosser Unterschied besteht namentlich zwischen den Kantonen, die behinderte Kinder in spezialisierten Institutionen aufnehmen und den Kantonen, die Integration in Standard-Schulklassen fördern“ (Bundesamt für Statistik 2012). Eine angeführte Statistik zeigt, dass seit dem Jahre 1980 die Zahl der Sonderschüler/innen, gemessen am Anteil aller Schülerinnen und Schüler von 1.4% auf 2.0% zugenommen hat.

Hinsichtlich der Erwerbstätigkeit von Menschen mit Behinderung wird wie folgt informiert: „Das Kriterium des normalen (auch primär genannten) Arbeitsmarktes darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass zahlreiche Menschen mit Behinderungen im Rahmen geschützter, ihren Möglichkeiten angepasster Strukturen produktive Arbeit leisten. Dies ist besonders bei Personen in Institutionen der Fall, die in institutionseigenen, geschützten Werkstätten tätig sind. Auch wenn immer noch viele dieser Werkstätten hauptsächlich beschäftigungstherapeutisch ausgerichtet sind (was aber eine gewisse Produktion nicht ausschliesst), so tendieren immer mehr unter ihnen zu einer marktorientierten Strategie, was eine gewisse Produktivität und die Einhaltung von Management-Regeln – oder sogar die Integration in ein Unternehmen des Primärmarktes – voraussetzt. Die Arbeit in geschützten Werkstätten unterscheidet sich immer

weniger von jener in einem typischen Unternehmen. Mit anderen Worten ähnelt sie immer mehr einer „richtigen“ Erwerbstätigkeit, wenngleich der Arbeitsplatz, die Betreuung und der Lohn den besonderen Bedürfnissen der dort arbeitenden Personen Rechnung tragen“ (Bundesamt für Statistik 2012). Gemäss dem Bundesamt für Statistik ist seit 2007 die Anzahl Menschen mit einer Behinderung, die in geschützten Werkstätten tätig sind (Heimbewohner/innen und Externe), ebenfalls gestiegen (2007: 12'897; 2009: 15'206).

Aufgrund der gegenwärtigen Sparpolitik, wie sie an mehreren Stellen der vorliegenden Arbeit im Zusammenhang mit aktuellen IV-Massnahmen diskutiert wurde, kann vermutet werden, dass eine Verstärkung der Selektion und Separation stattfinden wird. Ende 2010 lief die Übergangsfrist für die Neuregelung des Finanzausgleichs und der Aufgabenverteilung zwischen Bund und Kantonen (NFA) im Bereich der Behinderteninstitutionen ab. Unter der Voraussetzung, dass der Bundesrat die jeweiligen kantonalen Behindertenkonzepte genehmigt, sind die Kantone von diesem Zeitpunkt an weitgehend frei, wie sie die Finanzierung der Institutionen regeln wollen. Vom eidgenössischen Parlament wurde festgehalten, dass die Kantone bis 2011 das Leistungsniveau der IV beibehalten müssen. So besteht Gewähr, dass zumindest in der Anfangsphase kein Leistungsabbau zu erwarten ist. Jedoch besteht die Gefahr, dass die Kantone zukünftig an ihrer abschliessenden Kompetenz festhalten werden, dies umso mehr, je grösser der Spardruck in den Kantonen wird. Mit der 6. IV- Revision sollen künftig mit Hilfe einer vermehrten Zurückführung und Eingliederung von Menschen mit einer Behinderung in die Arbeitswelt Milliarden eingespart werden. Dass durch das Massnahmenpaket der IV- Revision 6b, in welchem unter anderem die Neugestaltung der beruflichen Integration von Sonderschulabgängerinnen und -abgängern hinsichtlich einer Optimierung der IV-Anlehre / PrA INSOS, das Ziel, dass „die Leistungstärkeren intensiver im Hinblick auf eine Tätigkeit in der offenen Wirtschaft gefördert werden und die Leistungsschwächeren weiterhin die Möglichkeit erhalten, in einer angepassten geschützten Arbeitsumgebung zu arbeiten“ (IV- Revision 6b, S. 77), der Selektion weiteren Vorschub leistet, ist unverkennbar.

Im Vorfeld der NFA-Abstimmung stellten die Kantone in Aussicht, das als rückständig bezeichnete Subventionssystem der IV durch eine Stärkung der Selbstbestimmung der Menschen mit einer Behinderung zu ersetzen, indem den Betroffenen das Geld, zum Beispiel für den Aufenthalt in einer Institution, vermehrt direkt, durch die sogenannte Subjektfinanzierung, zur Verfügung gestellt werden sollte. Unbestritten ist, dass sich eine Subjektfinanzierung nicht für die Finanzierung der Werkstätten eignet, denn es wäre grotesk, wenn Arbeit-

nehmende mit einer Behinderung ein Mehrfaches ihres Lohnes als Subvention zurückzahlen müssten. Die Äusserungen einzelner Kantone, wonach sie im Wohnbereich eine Subjektfinanzierung einführen werden, erweisen sich jedoch bei näherer Betrachtung als unscharf. Vielmehr handelt es sich dabei um Systeme einer „unechten Subjektfinanzierung“: Mittels Ratingsysteme wird der individuelle Bedarf jeder einzelnen Person ermittelt und der Institution in Form einer Tagespauschale vergütet. Ob diese flexiblen Finanzierungsmodelle, die durch die Einführung der NFA möglich werden, zum Vorteil von Menschen mit einer Behinderung sind, kann vor dem Hintergrund der vorliegenden Arbeit höchst kritisch hinterfragt werden. Offensichtlich ist, dass künftig vermehrt transparent wird, wie viel die einzelne Person die Allgemeinheit kostet. Dass dadurch unter dem Blickwinkel gegenwärtiger Sparmassnahmen und des kantonalen Steuerwettbewerbs ethisch fragwürdige politische Folgen entstehen, wird nicht zu vermeiden sein.

Eine weitere Verstärkung der Selektion und mitunter eine, in den Worten Jantzens „Verfestigung der sozialdarwinistischen Denkkzusammenhänge von Elite und Minderheit als Naturdimension menschlichen Seins“ (Jantzen 1992, S. 260) kann in den Diskussionen rund um die „Euthanasie“-Debatte gesehen werden. Seit kurzem ist es möglich, mittels dem sogenannten PraenaTest, der - anders als die Fruchtwasserpunktion - keine Risiken für das Kind und die werdende Mutter birgt, ab der 10. Schwangerschaftswoche im Blut nach DNA-Sequenzen des Ungeborenen zu suchen und eine Trisomie 21 mit 98-prozentiger Sicherheit zu diagnostizieren. Die Herstellerfirma Lifecodexx mit Sitz in Konstanz spricht von einem „revolutionären Konzept“. Der Bluttest ist gemäss dem Hersteller in mehr als 70 Praxen und Kliniken in Deutschland, Österreich, Liechtenstein und in der Schweiz verfügbar, wobei der Test in der Schweiz „vorerst nur bei Risikoschwangerschaften von Frauen ab 35 Jahren eingesetzt wird“ (Insieme 2012, S. 21). Fachleute sind sich einig, dass mit dem PraenaTest im kindlichen Genmaterial nicht nur nach Trisomien, sondern in einem nächsten Schritt nach allen möglichen Eigenschaften und sogenannten Anomalien gesucht werden kann.

Beraterinnen des unabhängigen Vereins appella stellen fest, dass viele werdende Eltern verunsichert, falsch oder zu wenig über pränatale Tests informiert sind und eine Mehrheit der Gynäkologinnen und Gynäkologen Schwangeren raten, von der Pränataldiagnostik Gebrauch zu machen (ebd.). Der Druck, einen Test in Erwägung zu ziehen und gegebenenfalls die ursprünglich erwünschte Schwangerschaft auch abubrechen ist entsprechend gross. Zudem würden heikle Themen rund um die Pränataldiagnostik von den Schwangeren wie auch von der Ärzteschaft nur ungern angesprochen (ebd.). So sieht auch Schönbächler, insieme

Schweiz Geschäftsleiterin, die Folge solcher Pränatalen Tests in einem erhöhten Rechtfertigungsdruck für Mütter, die ein Kind trotzdem austragen wollen. „Die falsche Vorstellung wird zunehmen, dass man behinderte Kinder vermeiden kann“ (ebd.). Eine Mutter mit einer Tochter mit Down Syndrom erwähnt gegenüber der Wiler Zeitung vom 11. September 2012 unter dem Artikel „Hauptsache glücklich“ (Wiler Zeitung 2012, Ausgabe vom 11. September, S. 9): „Der Test kommt für mich der Kindereuthanasie zu Nazizeiten gleich. Kinder mit Trisomie 21 werden damit ausgemerzt. Und wir werden uns noch häufiger rechtfertigen müssen, weshalb wir uns für und nicht gegen sie entschieden haben“ (ebd.).

„Integration“, so Feuser, „habe ich in meiner Arbeit stets als die Entfaltung einer Gegenkraft gegen die aufgezeigten Tendenzen verstanden. Darin steckt ihre tiefste Sinnfrage auf deren Basis sich jene sinnhaften Strukturen erst bilden können, derer wir uns aus fachlicher Sicht zu nähern vermögen“ (Feuser 2000, S. 38). Trotz den aufgezeigten Gegenteilstendenzen, die mitunter bewirken, dass das Klientel der Heil- und Sonderpädagogik „existentiell bedroht“ (ebd.,) ist, lassen sowohl nationale und internationale Gesetzesentwicklungen als auch Projekte, wie das in dieser Arbeit vorgestellte Medienprojekt vb8 hinsichtlich der Integration von Menschen mit einer Behinderung hoffen. Ihnen zugrunde liegt ein Verständnis von Behinderung, das in den Mittelpunkt die Würde aller Menschen mit einer Behinderung stellt, ihr unantastbares Recht auf Leben, auf Gesundheit und auf umfassende Partizipation.

Durch die vorliegenden Erkenntnisse dieser Arbeit ist skizziert, was es mit Bezug auf die Integration von Menschen mit einer Behinderung, um mit den Worten Feusers zu schliessen, weiter zu praktizieren und zu erforschen gilt:

„Eine Erziehung und Bildung als Gestaltung von Erlebens- und Handlungsfeldern, in denen die Orientierungs- und Suchbewegungen eines jeden Menschen grundsätzlich als soziale Akte begriffen werden können, die ihre Entsprechung in kooperativen Prozessen finden und deren Produkte die Bezugsebenen darstellen, auf der sich das Subjekt in doppelter Weise zu konstituieren vermag: Durch die Aneignung des Menschen über die Dinge und die Aneignung der Dinge durch den Menschen. Dialog und Kommunikation begründen, was uns eint und unterscheidet – eine komplexe und diversifizierte, aber transparente Welt (Feuser 2000, S. 41).

Literaturverzeichnis

- Aebli, T. (2012). Neuer Bluttest wirft Fragen auf. In: *insieme Schweiz. Zeitschrift für Fragen der geistigen Behinderung*. Ausgabe Nr. 2, Juni 2012, S. 20-23.
- Aebli, T. (2008). Medienprojekt Valbella8. In: *insieme Schweiz. Zeitschrift über Fragen der geistigen Behinderung*. Ausgabe Nr. 4, Dezember 2008, S. 28.
- Aeschbach, S. (2006). Die Lernenden dort abholen, wo sie stehen! In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, Nr. 10, S. 10-13. Bern: SZH.
- Arendt, H. (1999). *Vita acitva oder: Vom tätigen Leben*. 11. Auflage. München: Piper Verlag.
- Arnold, F. (2006). Berufliche Rehabilitation – ein marginalisiertes Handlungsfeld sonderpädagogischer Forschung und Theoriebildung mit interdisziplinärem Charakter. In: Pool, S.; Wolters, M.; Schley, W. (Hrsg). *Sonderpädagogische Beiträge zu Professionalität*. S. 82-92. Luzern: SZH Edition.
- Barlsen, J.; Hohmeier, J. (2001). *Neue berufliche Chancen für Menschen mit Behinderung. Unterstützte Beschäftigung im System der beruflichen Rehabilitation*. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben.
- Basaglia, F. (1971). *Die negierte Institution oder die Gemeinschaft der Ausgeschlossenen. Ein Experiment der psychiatrischen Klinik in Görz*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baumgartner, E. et al. (2004). *Beiträge zur sozialen Sicherheit. Die berufliche Integration von behinderten Personen in der Schweiz. Studie zur Beschäftigungssituation und zu Eingliederungsbemühungen (Kurzfassung)*. Forschungsbericht Nr. 5/04. Olten: Fachhochschule Solothurn Nordwestschweiz.
- Beck, I. (2001). Selbsthilfe und Selbsthilfegruppen. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.). *Handlexikon der Behindertenpädagogik*. S. 344-347. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bernath, K.; Besse, A. (1996). *Keine Chancen auf dem Arbeitsmarkt? Zur Ausbildung der Auszubildenden von behinderten Jugendlichen und Erwachsenen*. Luzern: Edition SZH.
- Bieri, A. et al (2009). *Angebot der Einrichtungen für erwachsene Menschen mit Behinderung im Kanton St.Gallen. Bericht im Auftrag des Amtes für Soziales des Kantons St.Gallen vom 27. Februar 2009*.
- Biermann, A.; Goetze, H. (2005). *Sonderpädagogik. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bleidick, U. (1999). *Behinderung als pädagogische Aufgabe. Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Bleidick, U. (1998). *Einführung in die Behindertenpädagogik I*. 6. überarbeitete Auflage. Stuttgart, Berlin, Köln: W. Kohlhammer.
- Bleidick, U. (1998). *Einführung in die Behindertenpädagogik II*. 5. überarbeitete Auflage. Stuttgart, Berlin, Köln: W. Kohlhammer.

- Bundschuh, K. (1999). Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. 5. Auflage. München, Basel: E. Reinhardt.
- Cloerkes, G. (1997). Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Heidelberg: Edition S.
- Cortesi, A. (2010). In Basels Schulen sind Behinderte bestens integriert. TagesAnzeiger vom 5. Februar 2012. [28.7.2012]
<http://www.tagesanzeiger.ch/schweiz/standard/In-Basels-Schulen-sind-Behinderte-bestens-integriert/story/23808071>
- Dederich, M. (2009). Behinderung als sozial- und kulturwissenschaftliche Kategorie. In: Dederich, M.; Jantzen, W. (Hrsg.). Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 2: Behinderung und Anerkennung. S. 15-39. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Dederich, M.; Jantzen, W. (2009). Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 2: Behinderung und Anerkennung. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Detmar, W. et al (2008). Entwicklung der Zugangszahlen zu Werkstätten für behinderte Menschen. Im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. Berlin: ISB - Gesellschaft für Integration, Sozialforschung und Betriebspädagogik GmbH.
- Doose, S. (2007). Unterstützte Beschäftigung: Berufliche Integration auf lange Sicht. Theorie, Methodik und Nachhaltigkeit der Unterstützung von Menschen mit Lernschwierigkeiten durch Integrationsfachdienste und Werkstätten für behinderte Menschen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Eine Verbleibs- und Verlaufsstudie. 2. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Doose, S. (2000). Selbstbestimmung im Arbeitsleben für Menschen mit Lernschwierigkeiten. In: Windisch, M.; Kniel, A. (Hrsg.). Selbstvertretung von Menschen mit Behinderung. S. 81-101. Kassel.
- Elkeles, T.; Seifert, W. (1992). Arbeitslosigkeit und Gesundheit. Langzeitstudien mit dem Sozio-ökonomischen Panel. In: Soziale Welt, Nr. 3, S. 278-300. Göttingen: Otto Schwarz & Co.
- Feuser, G. (2009). Naturalistische Dogmen: Unerziehbarkeit, Unverständlichkeit, Bildungsunfähigkeit. In: Dederich, M.; Jantzen, W. (Hrsg.). Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 2: Behinderung und Anerkennung. S. 233-239. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Feuser, G. (2007). Thesen zu Gemeinsame Erziehung, Bildung und Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in Kindergarten und Schule (Integration). Unterrichtsskript. Institut für Sonderpädagogik. Universität Zürich.
- Feuser, G. (2006). Inklusion und Qualitätssicherung oder: Der Tanz um's goldne Kalb. Das provokative Essay. Institut für Sonderpädagogik. Universität Zürich.
- Feuser, G. (2006). Was bringt uns der Inklusionsbegriff? Perspektiven einer inklusiven Pädagogik. In: Albrecht, F.; Jödecke, M.; Strömer, N. (Hrsg.). Bildung, Lernen und Entwicklung. Dimensionen professioneller (Selbst-)Vergewisserung. S. 25-43. Bad Heilbrunn.

- Feuser, G. (2002). Integration, Allgemeine Pädagogik und Erziehungswissenschaft – ein neu zu bestimmendes Verhältnis. Vortrag anlässlich der offenen Ringvorlesung “Zukunft Erziehungswissenschaft” am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck am 11. und 12. Oktober 2002. [30.07.2012]
http://www.georg-feuser.com/conpresso/_rubric/index.php?rubric=2
- Feuser, G. (2000). Materialistische und kritisch-konstruktive Perspektiven. „Geistige Behinderung“ im Widerspruch. In: Greving, H.; Gröschke, D. (Hrsg.). Geistige Behinderung – Reflexionen zu einem Phantom. Ein interdisziplinärer Diskurs um einen Problembegriff. S. 141-165. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feuser, G. (2000). Zum Verhältnis von Sonder- und Integrationspädagogik – eine Paradigmen Diskussion?. In: Albrecht, F.; Hinz, A.; Moser, V. (Hrsg.). Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen. S. 20-44. Berlin: Luchterhand.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 28. Jahrgang, Heft 1, S. 4-48. Psychosozial-Verlag.
- Fischer, H.; Renner, M. (2011). Heilpädagogik. Heilpädagogische Handlungskonzepte in der Praxis. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Fornefeld, B. (2009). Selbstbestimmung/Autonomie. In: Dederich, M.; Jantzen, W. (Hrsg.). Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 2: Behinderung und Anerkennung. S. 183-187. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Fornefeld, B. (2000). Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Friedrichs, J.; Lüdtke, H. (1973). Teilnehmende Beobachtung. Einführung in die sozialwissenschaftliche Feldforschung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Girtler, R. (1984). Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit. Wien, Köln, Graz: Böhlau Verlag.
- Goffman, E. (1995). Asyl: Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. 10. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1967). Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gorz, A. (2004). Wissen, Wert und Kapital. Zur Kritik der Wissensökonomie. Zürich: Rotpunkt Verlag.
- Gorz, A. (2000). Arbeit zwischen Misere und Utopie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Gorz, A. (1984). Wege ins Paradies. Berlin: Rotbuch Verlag.
- Greving, H.; Gröschke, D. (2000). Geistige Behinderung – Reflexionen zu einem Phantom. Ein interdisziplinärer Diskurs um einen Problembegriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gröschke, D. (2007). Behinderung. In: Greving, H. (Hrsg.). Kompendium der Heilpädagogik. Band 1, S. 97-109. Troisdorf.

- Haeblerlin, U. (2002). Allgemeine Heilpädagogik. 6. Auflage. Bern, Stuttgart, Wien: Paul Haupt.
- Häfeli, K. (2011). EBA-Zwischenbilanz: Ein erfolgreiches Modell auch für schwächere Jugendliche?
In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 3, S. 5-8. Bern: SZH.
- Hanselmann, H. (1976). Einführung in die Heilpädagogik. 9. durchges. Auflage. Zürich, Stuttgart: Rotapfel-Verlag.
- Hoffmann, C.; Kammermann, M. (2009). Die zweijährige berufliche Grundbildung – ein Erfolgsmodell? In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 15, S. 27-34. Bern: SZH.
- Hoffmann, H. (2007). Nachhaltige Integration psychisch Kranker in die freie Wirtschaft. In: Managed Care, Nr. 7/8, S. 9-11.
- Hoffmann, T. (2007). Arbeit und Entwicklung – Zur Institutionalisierung geistiger Behinderung im 19. Jahrhundert. [19.07.2012]
http://th-hoffmann.eu/texte/hoffmann.2007_arbeit_und_entwicklung.pdf
- Hohmeier, J. (1979). Soziologie der Behinderten: Standort und Perspektiven. In: Dennerlein, H. et al. (Hrsg.). Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 1, S. 117-126. München: Gesellschaft für pädagogische Praxis e.V.
- Hopf, C. (1979). Soziologie und qualitative Sozialforschung. In: Hopf, C.; Weingarten, E. (Hrsg.). Qualitative Sozialforschung. S. 11-37. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Horster, D.; Jantzen, W. (2010). Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 1: Wissenschaftstheorie. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Jantzen, W. (2010). Allgemeine Behindertenpädagogik: Konstitution und Systematik. In: Horster, D.; Jantzen, W. (Hrsg.). Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 1: Wissenschaftstheorie. S. 15-45. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Jantzen, W. (2000). Geistige Behinderung ist kein Phantom. Über die soziale Wirklichkeit einer naturalisierten Tatsache. In: Greving, H.; Gröschke, D. (Hrsg.). Geistige Behinderung – Reflexionen zu einem Phantom. Ein interdisziplinärer Diskurs um einen Problembegriff. S. 166-179. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jantzen, W. (1992). Allgemeine Behindertenpädagogik Band 1. Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. 2. korrigierte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Jantzen, W. (1990). Allgemeine Behindertenpädagogik Band 2. Neurowissenschaftliche Grundlagen, Diagnostik, Pädagogik und Therapie. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Jantzen, W. (1982). Sozialgeschichte des Behindertenbetreuungswesens. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Jantzen, W. (1976). Materialistische Erkenntnistheorie, Behindertenpädagogik und Didaktik. In: Demokratische Erziehung. Sonderdruck aus Heft 1/76, S. 15-29.
- Kasselmann, O. et al. (2005). Abschlussbericht. Projekt Integration - 8 Jahre danach. Verbleibs- und Verlaufsstudie der von Integrationsfachdiensten in Westfalen-Lippe in den Jahren 1994 bis 1997 auf den allgemeinen Arbeitsmarkt vermittelten schwerbehinderten Menschen mit Lern-

- schwierigkeiten. Landschaftsverband Westfalen-Lippe, Integrationsamt (Hrsg.). Münster 2005.
- Kern, K.-F. (1885). Gegenwart und Zukunft der Blödsinnigenbildung. In: Lindmeier, B.; Lindmeier, Ch. (Hrsg.). Geistigbehindertenpädagogik. Band 3 (2002). S. 47-50. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Klafki, W. (1991). Neue Studien zu Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kobi, E. (1983). Vorstellungen und Modelle zur Wesenserfassung geistiger Behinderungen und zum Umgang mit geistig Behinderten. In: Geistige Behinderung 22, S. 155-166. Marburg: Lebenshilfe Verlag.
- Kreft, D.; Mielenz, I. (1996). Wörterbuch Soziale Arbeit. 4. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Lindmeier, Ch. (1993). Behinderung – Fakt oder Phänomen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Lamnek, S. (2010). Qualitative Sozialforschung. 5. überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Lischer, E. (2002). Barrieren zwischen Schule und Beruf. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 12, S. 5-11. Bern: SZH.
- Luhmann, N. (1984). Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main. Suhrkamp Verlag.
- Marx, K.; Engels, F. (2006). Das Kapital und Manifest der kommunistischen Partei. München: Capital Buch im FinanzBuch Verlag.
- Maturana, H.; Varela, F. (1991). Der Baum der Erkenntnis: Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. 3. Auflage. München: Goldmann Verlag.
- Mayring, P. (2003). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2002). Einführung in die qualitative Inhaltsanalyse. 5. überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Moor, P. (1965). Heilpädagogik. Bern: Suhrkamp.
- Mühl, H. (2000). Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. 4. Auflage. Stuttgart, Berlin, Köln: W. Kohlhammer.
- Müller, J. (2008). Geistige Behinderung und Religiosität. Unveröffentlichte Lizenziatsarbeit. Zürich: Zentralbibliothek.
- Niedermann, K. (2008). Integrieren statt ausgrenzen. [21.9.2007]
<http://www.regio.ch>
- Oelkers, J. (2007). Die Bedeutung der Arbeit in der Gesellschaft. Vortrag auf dem aprentas Forum „Aufwertung der Berufslehre: Stellenwert der Berufsbildung in Gesellschaft und Arbeitswelt“ am 19. November 2007. [19.07.2012]
http://www.ife.uzh.ch/research/ap/vortraegeprofoelkers/vortraege2007/297_BaselArbeit.pdf

- Opielka, M.; Stalb, H. (1986). Das garantierte Grundeinkommen ist unabdingbar, aber es genügt nicht. In: Opielka, M.; Vobruba, G. (Hrsg.). Das garantierte Grundeinkommen. Entwicklung und Perspektiven einer Forderung. S. 73-97. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Opp, G.; Kulig W.; Puhr, K. (2006). Einführung in die Sonderpädagogik. 2. Auflage. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Pool, S.; Wolters, M.; Schley, W. (2006). Sonderpädagogische Beiträge zu Professionalität. Interdisziplinäre Perspektiven – Bilder von Behinderung – Wissen. Luzern: SZH.
- Prenzel, A. (2006). Pädagogik der Vielfalt. 3. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prosetzky, I. (2009). Isolation und Partizipation. In: Dederich, M.; Jantzen, W. (Hrsg.). Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 2: Behinderung und Anerkennung. S. 87-95. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Rett, A. (1983). Mongolismus. 2 ergänzte und überarbeitete Auflage. Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Hans Huber.
- Rifkin, J. (2004). Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft. Neue Konzepte für das 21. Jahrhundert. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.
- Rödler, P.; Berger E.; Jantzen, W. (2001). Es gibt keinen Rest! – Basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen. Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- Rohrer, A. (2010). Von der Sonderschule ins nachschulische Leben. Explorative Untersuchung der Lebenslage von Sonderschulabsolventen, die als geistig behindert bezeichnet werden. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 2011. Nr. 3, S. 26-32. Bern: SZH.
- Rüst, T. (2008). Supported Employment. Newsletter Nr. 4, Juli 2008. Zürich: Agogis INSOS W&O.
- Rüst, T. (2006). Supported Employment. Glossar zur neuen Unübersichtlichkeit der beruflichen Integration. Newsletter Nr. 1, Juni 2006. Zürich: Agogis INSOS W&O.
- Schley, W. (2008). Systemische Sonderpädagogik. Empirische Beiträge und reflexiv-kritische Perspektiven. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Sempert, W.; Kammermann, M. (2011). Über die Problematik der Berufsbildung im niederschweligen Bereich. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 3, S. 16-21. Bern: SZH.
- Siebert, H. (1974). Probleme der Curriculumforschung in der Erwachsenenbildung. In: Knoll, J. H. (Hrsg.). Lebenslanges Lernen. Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis, S. 180-194. Hamburg.
- Speck, O. (1990). Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung. 9. Auflage. München: Reinhardt.
- Steinhausen, H.-C. (2002). Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. 5. Auflage. München: Urban & Fischer.
- Stiftung Lebenshilfe (2011). Wir sind gleich. Und anders. Unterwegs zur sozialen und beruflichen Integration. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.

- Stern, S. et al. (2010). Evaluation der zweijährigen beruflichen Grundbildung mit EBA. Kurzfassung: Zürich, Lausanne: INFRAS & Idheap.
- Theunissen, G. (2002). Inclusion – Partizipation – Empowerment. Leitbegriffe für eine Praxis des Miteinanders. In: Soziale Arbeit 10/2002, S. 1-22.
- Theunissen, G. (1999). Kooperationsklassen – eine wegweisende Perspektive für einen Gemeinsamen Unterricht nichtbehinderter und geistig behinderter Kinder und Jugendlicher? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 10, S. 58-65.
- Theunissen, G.; Plaute, W. (1995). Empowerment und Heilpädagogik. Ein Lehrbuch. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Theunissen, G. (1989). Wege aus der Hospitalisierung. Ästhetische Erziehung mit schwerstbehinderten Menschen. Bonn: Psychiatrie Verlag.
- Tolksdorf, M. (1994). Das Down Syndrom. Ein Leitfaden für Eltern. Stuttgart, Jena, New York: Gustav Fischer.
- Van Riet, N.; Wouters, H. (2002). Case Management. Ein Lehr- und Arbeitsbuch über die Organisation und Koordination von Leistungen im Sozial- und Gesundheitswesen. Luzern: Interact.
- Von Foerster, H. (1996). Lethologie. Eine Theorie des Erlernens und Erwissens angesichts von Unwissbarem, Unbestimmbarem und Unentscheidbarem. In: Voss, R. (2002). Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. 4. überarbeitete Auflage. S. 14-32. Beltz, Weinheim, Basel: Luchterhand.
- Von Glasersfeld, E. (1991). Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: Watzlawick, P. (Hrsg.). Die erfundene Wirklichkeit. 7. Auflage. S. 16-38. München: Reinhardt.
- Von Rosenstiel, L. (2001). Die Bedeutung von Arbeit. In: Schuler, H. (Hrsg.). Lehrbuch der Personalpsychologie, S. 15-42. Göttingen: Hogrefe.
- Wacker, A.; Kolobkova, A. (2000). Arbeitslosigkeit und Selbstkonzept – ein Beitrag zu einer kontroversen Diskussion. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, Nr. 2, S. 69-82.
- Wagner, M. (2000). Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Lebenswelten. Ein evolutionär-konstruktivistischer Versuch und seine Bedeutung für die Pädagogik. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Waldschmidt, A. (2009). Disability Studies. In: Dederich, M.; Jantzen, W. (Hrsg.). Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 2: Behinderung und Anerkennung. S. 125-133. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Weisser, J. (2005). Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Bielefeld: transcript Verlag
- Wolfisberg, C. (2003). Die Heilung des Kretinismus – eine folgenreiche (Miss)-Erfolgsstory aus den Alpen. In: Groebner, V.; Tanner, J. (Hrsg.). Historische Anthropologie. 11. Jahrgang, Heft 2, S. 193-207. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag.

Zimpel, A. (2009). Isolation. In: Dederich, M.; Jantzen, W. (Hrsg.). Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 2: Behinderung und Anerkennung. S. 188-192. Stuttgart: Kohlhammer

Quellenverzeichnis

- Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz [AGG] vom 14. August 2006 (Stand am 05. Februar 2009).
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities AAIDD (1992). Definition of Mental Retardation. [21.9.2011]
http://www.aamr.org/Policies/faq_mental_retardation.shtml
- Arbeitskette (2012). Soziales Engagement mit unternehmerischem Denken und Handeln . [20.7.2012]
<http://www.arbeitskette.ch/arbeitskette/>
- Beobachter vom 1. Juni 2012. Raus aus der geschützten Werkstatt. [11.6.2012]
http://www.beobachter.ch/geld-sicherheit/ahviv/artikel/behinderte-integrieren_raus-aus-der-geschuetzten-werkstatt/
- Bericht der Bundesregierung über die Lage behinderter Menschen und die Entwicklung ihrer Teilhabe vom 17. Juli 2009.
- Berufsbildungsgesetz Deutschland [BBiG] vom 14. August 1969 (Stand am 01. April 2012).
- Berufsbildungsgesetz Schweiz [BBG] vom 13. Dezember 2002 (Stand am 01. Januar 2012).
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie [BBT]. Gründung und Genehmigung der Fachhochschulen. [23.05.2012]
<http://www.bbt.admin.ch/themen/hochschulen/00176/index.html?lang=de>
- Bundesamt für Sozialversicherungen [BSV]. Massnahmen der IV-Revision 6b. [19.7.2012]
<http://www.bsv.admin.ch/>
- Bundesamt für Sozialversicherungen [BSV]. Mit der IV-Revision 6b zur Sanierung der IV. [19.7.2012]
<http://www.bsv.admin.ch/>
- Bundesamt für Sozialversicherungen [BSV]. Erstmalige Berufliche Ausbildung EBA. [21.7.2012]
<http://www.bsv.admin.ch/>
- Bundesamt für Sozialversicherungen [BSV]. Pilotversuch Assistenzbudget. [21.7.2012]
<http://www.bsv.admin.ch>
- Bundesamt für Statistik [BFS]. Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen – Erwerbstätigkeit. [23.9.2012]
<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/20/06/blank/key/03/03.html>
- Bundesamt für Statistik [BFS]. Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen – Bildung [23.9.2012]
<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/20/06/blank/key/02/01.html>
- Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen [BehiG] vom 01. Januar 2004 (Stand am 13. Juni 2006).
- Bundesgesetz über die Invalidenversicherung [IVG] vom 19. Juni 1959 (Stand am 16. Juli 2012).
- Bundesweites Arbeitsmarktpolitisches Behindertenprogramm BABE 2012 und 2013 vom 06. Dezember 2011 (Version 3.2).

- Deutscher Bildungsrat (1974). Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. In: Bleidick, U. (1998): Einführung in die Behindertenpädagogik II. 5. Überarbeitete Auflage. S. 62f. Stuttgart, Berlin, Köln: W. Kohlhammer.
- Empfehlungen der Bundesarbeitsgemeinschaft der Integrationsämter und Hauptfürsorgestellen [BIH] zur Arbeitsassistenten vom 27. Dezember 2010.
- Europäische Strategie zugunsten von Menschen mit Behinderungen 2010-2020 vom 15. November 2012 (Stand am 26. Juli 2012).
- Europäische Vereinigung für Supported Employment EUSE (2012). [19.7.2012]
<http://www.euse.org/>
- Ford (2012). Disability Management ist Teil der Ford Unternehmenspolitik und Unternehmensstrategie. [21.7.2012]
www.ford.de/UeberFord/FordinDeutschland/Unternehmenspolitik/DisabilityManagement
- Gesetz zur Einführung Unterstützter Beschäftigung vom 22. Dezember 2008 (Stand am 29. Dezember 2008).
- Gesetz zur Sicherung der Eingliederung Schwerbehinderter in Arbeit, Beruf und Gesellschaft [SchwbG] in der Fassung der Bekanntmachung vom 26. August 1986 [BGBl. S. 1421, 1550], zuletzt geändert durch Art. 9 des Gesetzes vom 19. Dezember 1997 [BGBl. S. 3158]. [23.05.2012]
<http://www.justlaw.de/gesetze/Schwerbehindertengesetz-Schwbg.htm>
- Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen. Wichtige Ergebnisse (2011). Bundesamt für Statistik. [21.7.2012]
<http://bfs.admin.ch>
- ICD-10 Kapitel V (F). Klinisch-diagnostische Leitlinien. 4. korrigierte und ergänzte Auflage. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber.
- Invalidenversicherung [IVV] 6. IV-Revision. Zweites Massnahmenpaket (IV-Revision 6b). Erläuternder Bericht vom 20. Januar 2012. [28.7.2012]
<http://www.bsv.admin.ch/>
- Insieme HPV (2012). Lueg. Ein Begleiter für unsere Mitmenschen mit einer Behinderung und deren Angehörigen und Eltern. Rapperswil-Jona: Insieme- Heilpädagogische Vereinigung Rapperswil-Jona.
- Insieme HPV (2011). Lueg. Ein Begleiter für unsere Mitmenschen mit einer Behinderung und deren Angehörigen und Eltern. Rapperswil-Jona: Insieme- Heilpädagogische Vereinigung Rapperswil-Jona.
- Insieme HPV (2010). Ausschreibung Sommerlager 2010 vom Februar 2010.
- Insieme HPV (2008). Vorinformation zu dem Sommerlager in Valbella 2008 vom 26. Juni 2008.

- Insieme HPV (2005). Wegleitung – Organisation und Durchführung von Kurswochen vom 18. Oktober 2005.
- Insieme Schweiz (2012). Integrationsmodelle. [20.7.2012]
<http://www.insieme.ch/>
- Insieme Schweiz (2012). Jahresbericht 2010. [21.7.2012]
www.insieme.ch
- Insieme Schweiz (2012). Statuten vom November 2006. [21.7.2012]
www.insieme.ch
- Insieme Schweiz (2012). Leitbild vom November 2005. [21.7.2012]
www.insieme.ch
- INSOS Schweiz; Antwort im Rahmen der Vernehmlassung zur 6. IV-Revision 6b. [21.7.2012]
http://www.insos.ch/de/schwerpunkte/IV-Revision/Stellungnahme_IV-Revision_6b_D.pdf
- IVB Behindertenselbsthilfe beider Basel (2008). Arbeit und Behinderung. Das Handbuch für Arbeitgeber und Beratende. Basel: IVB Behindertenhilfe beider Basel.
- Migros (2012). Arbeiten bei Migros. Disability Management. [21.7.2012]
<http://www.arbeiten-bei-migros.ch/gesundheits/disabilitymanagement/>
- Österreichisches Institut für Sozialhilfe IfS (2012). IfS-Spagat. [20.7.2012]
<http://www.ifs.at/spagat.html>
- Supported Employment Schweiz (2012). [19.7.2012]
<http://www.supportedemployment-schweiz.ch/>
- UN Konvention zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2006 (Stand am 30. April 2012).
- United Nations: Convention on the rights of persons with disabilities vom 06. Dezember 2006. [21.7.2012]
<http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>
- Valbella8 (2008). Projektbeschreibung vom Sommer 2008.
- Virtuelle Werkstatt Organisation VWO (2012). Das leistungsstarke Schweizer Netzwerk für Produktions-, Montage-, Ausrüst- und Versandarbeiten. [21.7.2012]
<http://vwo.ch>
- Wiler Zeitung vom 11. September 2012. Hauptsache glücklich. S. 9-10.
- Züriwerk (2012). Berufliche Integration in den ersten Arbeitsmarkt ist möglich. [20.7.2012]
<http://www.zueriwerk.ch/index.php?page=230>

Abbildungsverzeichnis

- Tabelle 1:* Überblick Arbeitsmarktlage (Gesamtarbeitslose Österreich sowie beim AMS vorge-merkte Personen mit gesundheitlichen Vermittlungseinschränkungen) im Vergleich 2007 bis 2010 (BABE 2012/2013, S. 4).
- Tabelle 2:* Selbstständigkeit beim Morgenessen (Auszug aus dem Kodierleitfaden)
- Tabelle 3:* Partizipation beim Morgenessen (Auszug aus dem Kodierleitfaden)
- Tabelle 4:* Individualität in der Planung des Abendessens (Auszug aus dem Kodierleitfaden)
- Tabelle 5:* Selbstständigkeit am zweiten Ferientag (Auszug aus dem Kodierleitfaden)
- Tabelle 6:* Selbstvertrauen hinsichtlich der Radiomoderationen (Auszug aus dem Kodierleitfa-den)

Anhang

Bild Radiostudio im Progr in Bern und Projektlogo von Sommer 2008 bis Sommer 2010

Curriculum Vitae

Ehrenwort und Erklärung

Dank



Radiostudio im Progr Bern 2009



Projektlogo von Sommer 2008 bis Sommer 2010

Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Vorname/Name	Jasmina Merkli-Müller
Adresse	Grundstrasse 53 9500 Wil
Telefon	079 401 45 12
E-Mail	jasmina.mueller@bluemail.ch
Geburtsdatum	09.01.1981
Zivilstand	verheiratet
Kinder	keine



Beruflicher Werdegang

- 11/12 bis heute **Agogis Weiterbildung**
Produkteverantwortliche im Bereich Behinderung und Beeinträchtigung (100%)
Produkteentwicklung, Produktpflege, Angebotsplanung, Begleitung und Personalmanagement der Lehrgangsleitungen/Modulverantwortlichen und Beauftragten, Gestaltung eines produktespezifischen Marketings und Bereitstellung von Werbemitteln
- 07/08 bis 10/12 **FHS St.Gallen, Fachbereich Soziale Arbeit**
Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Projektleiterin (80%)
Akquise, Konzeption und Projektbegleitung von studentischen Praxisprojekten. Zuständig für interne Entwicklungsprojekte:
- Aufbau und Entwicklung einer webbasierten Fachstellenseite
 - Qualitätsüberprüfung der Studierendenprojekte
 - Konzeption und Leitung einer fachstellen spezifischen Medienarbeit
- 07/08 bis 10/12 **FHS St.Gallen, Fachbereich Soziale Arbeit**
Lehrtätigkeit (20%)
Inhaltliche Schwerpunkte:
- Projektmanagement und Organisationsentwicklung
 - Behinderung in Gesellschaft und Bildungsprozessen
 - Nationale und internationale Öffentlichkeitsarbeit im Bereich Heil- und Sonderpädagogik
- Weitere Lehrtätigkeiten im Rahmen des Bachelorstudiums Soziale Arbeit der FHS St.Gallen:
- Begleitungen und Begutachtungen von Bachelorarbeiten
 - Praxisbesuche und -begleitungen von Studierenden während den Praxismodulen
 - Projektbegleitungen von studentischen Projektarbeiten
- 01/07 – 08/07 **Jacobs Center for Productive Youth Development, Zürich**
Psychodiagnostische Assistentin (90%)
Durchführung und Auswertung von standardisierten, diagnostischen Interviews mit Primarschulkindern und ihren primären Bezugspersonen im Rah-

men eines vom Schweizerischen Nationalfonds finanzierten Forschungsprojektes (COCON Repräsentativstudie).

03/06 – 10/07

**Pädagogische Hochschule Luzern
Wissenschaftliche Assistentin (20%)**

Mitarbeit an einem internen Forschungsprojekt der PH Luzern: Durchführung von mündlichen Befragungen von Expertinnen und Experten zu Standards für den Umgang mit Heterogenität an Primar- und Mittelschulen. Aufbereitung und Auswertung der Daten.

03/05 – 02/06

**Institut für Sonderpädagogik, Universität Zürich
Wissenschaftliche Assistentin (20%)**

Forschungstätigkeit im Rahmen eines Projektes des Instituts für Sonderpädagogik in Zusammenarbeit mit der Stadt Zürich: Durchführung und Auswertung von Gruppendiskussionen mit Lehrer/innen und Schüler/innen der Stadt Zürich zum Thema Integration von Kindern mit einer Lernbehinderung in die Regelschule.

03/04 – 06/04

**MEH Mathilde Escher Heim, Zürich
Sozialpädagogische Praktikantin (100%- Praktikum)**

Unterstützung von 8 jungen Erwachsenen mit einer Körperbehinderung (Duchenne) bei der alltäglichen Pflege und Betreuung. Mithilfe bei der Gestaltung des Gruppenalltags und der Freizeit.

12/02 – 06/03

**Link Institut für Markt- und Sozialforschung, Zürich
Marktforschungs- Assistentin (20%)**

Mitarbeit bei telefonischen Umfragen über verschiedene Themenbereiche. U.a. Mitarbeit an folgenden Studien:

- Befragung für das Bundesamt für Statistik (Schweizerische Arbeitskräfteerhebung)
- Omnibusumfragen (day to day)
- Kundenzufriedenheitsmessungen

12/01 – 10/02

**Sprachheilkindergarten Schulhaus Paradies II, Jona
Sonderpädagogische Praktikantin (50% - Praktikum)**

Einzel- und Gruppenförderung im Kindergarten, Schwimm- und Turnunterricht von Kindern mit Sprachbeeinträchtigungen und Entwicklungsverzögerungen.

08/98 – 10/00

**Migros MM Sonnenhof, Rapperswil
Teilzeit- Kassierin (30%)**

Kassierin an den Hauptkassen der Migros MM Sonnenhof in Rapperswil.

Ausbildung/Studium

07/10 – 09/11

**Pädagogische Hochschule Zürich
Certificate of Advanced Studies „Hochschuldidaktik“**

Zertifikatslehrgang- Inhalte:

- Grundlagen des Lernens
- Gestalten von Lernarrangements
- Leitungskompetenz
- Praxistransfer
- Grundlagen der Beratung

09/08 bis 04/13	Doktorat an der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaften, Hauptfach Sonderpädagogik Dissertationsthema: Integration von erwachsenen Menschen mit einer geistigen Behinderung in den ersten Arbeitsmarkt aus Sicht der Allgemeinen Behindertenpädagogik Betreut durch: Prof. Dr. Georg Feuser
09/01 – 04/08	Universität Zürich, Philosophische Fakultät Lizentiatsstudium Hauptfach Sonderpädagogik mit Schwerpunkt Behinderung in Gesellschafts- und Bildungsprozessen 1. Nebenfach Psychopathologie des Kindes- und Jugendalters 2. Nebenfach Sozialpädagogik Titel/Abschluss: lic. phil I Lizentiatsarbeit: Geistige Behinderung und Religiosität (Note: 6)
09/97 – 09/01	Kantonsschule Wattwil Matura, Typus E (Wirtschaft)

Weiterbildungen

08/09	FHS St.Gallen, Hochschule für Angewandte Wissenschaften 2- tägiger Weiterbildungskurs Inhalt: Grundlagen der Datenanalyse in SPSS
02/09 und 03/09	Universität Zürich, Fokus Laufbahn 3- tägiger Weiterbildungskurs Inhalt: Projektmanagement in wissenschaftlichen Projekten
06/08	Institut für Sonderpädagogik, Universität Zürich 1- tägige Weiterbildung Thema: Autismus in der individualisierten Gesellschaft
11/02	Institut für Sonderpädagogik, Universität Zürich 1- tägige Weiterbildung Thema: Lebenslagen von Frauen mit Behinderungen
03/01	Boldern, Evangelisches Tagungs- und Studienzentrum, Männedorf 3- tägiger Fort- und Weiterbildungskurs Inhalt: Sprechen und Präsentieren

Nebenberufliche Tätigkeiten

Seit 06/12	Mentoringpool für Frauen- wir öffnen Türen, St. Gallen Mentorin im Mentoringprogramm Coaching und Begleitung von jungen Frauen, die nach ihrem Studium (BA oder Masterabschluss) auf Stellensuche sind.
Seit 06/10	Caritas St. Gallen, Mentoring- Programm „Arbeit und Integration“ Ehrenamtliche Mentorin Begleitung und Unterstützung von anerkannten Flüchtlingen bei der Stellensuche.

Seit 06/09	Mentoringpool für Frauen- wir öffnen Türen, St. Gallen Mentee im Mentoringprogramm Auseinandersetzung mit der eigener Laufbahnentwicklung und Work-Life Balance.
Seit 07/08	Elektromagnetischer Sommer, Radio Lora Zürich Organisatorin und Projektteilnehmerin Jährliche Planung, Organisation und Durchführung von Audio- und Radiokunst im Rahmen des Elektromagnetischen Sommers von Radio Lora Zürich.
Seit 05/07	Medienprojekt vb8, Zürich Projektgründerin und Projektleitung Medienprojekt für Menschen mit und ohne geistige Behinderung. Leitung und Begleitung von regelmässigen Projektarbeiten (Schwerpunkt Audio- und Radiokunst) in Zusammenarbeit mit der Zürcher Hochschule der Künste, Radio Lora und Insieme Rapperswil-Jona.
03/03 – 09/07	KfE, Kommission für Entwicklungsfragen der ETH und Universität Zürich Kommissions- Mitglied Organisation und Durchführung von Veranstaltungen zu verschiedenen Themen der internationalen Entwicklungsarbeit in Zusammenarbeit mit der Universität und ETH Zürich.
Seit 07/01	Insieme Rapperswil-Jona, Verein zur Förderung von Menschen mit einer geistigen Behinderung Leiterin Ferienwochen Leitung, Organisation und Betreuung der jährlich wiederkehrenden Insieme Ferienwochen für erwachsene Menschen mit einer geistigen Behinderung.

Ausländische Tätigkeiten

10/03 – 01/04	ICYE Schweiz, Bern Volunteer 3- monatiger Sozialeinsatz in Nepal. Sozialpädagogische Förderung und Begleitung von Waisenkindern in Schulen und Kinderheimen.
---------------	--

Mitgliedschaften

Seit 05/11	Vereinsmitglied Verein ostschweizerinnen.ch St. Gallen
Seit 01/98	Mitglied Insieme Rapperswil-Jona, Verein zur Förderung von Menschen mit einer geistigen Behinderung

Ehrenwort

Hiermit erkläre ich, dass
die Dissertation von mir selbst ohne unerlaubte Beihilfe verfasst worden ist.

Ort und Datum

Unterschrift

Erklärung

Hiermit bestätige ich, dass
diese Dissertation noch an keiner anderen Fakultät eingereicht wurde.

Ort und Datum

Unterschrift

Dank

Ich danke allen Personen, die mich während meines Entwicklungs- und Schreibprozesses intensiv unterstützten und im gegenseitigen Austausch fortlaufend inspirierten. Ein besonderer Dank gilt Herrn Prof. Dr. Feuser. Durch ihn kam ich während des Lizentiatsstudiums an der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich in Berührung mit der „Allgemeinen Behindertenpädagogik“, wessen Ausrichtung und Grundhaltung sowohl meine forschungs-, wie auch berufspraktischen Tätigkeiten auch zukünftig prägen werden. Darüber hinaus danke ich Herrn Prof. Dr. Feuser wie auch Herrn Dr. Erich Otto Graf für die unterstützende Betreuung und Begleitung während meiner Doktorzeit. Ein besonderer Dank gilt auch Martin Kunz. Durch seine faszinierende Kreativität und seine Art, neue Projekte mit grosser Motivation und Enthusiasmus und doch in einer klaren Differenziertheit anzugehen, war die positive Entwicklung vom Medien- und Integrationsprojekt Valbella8 hin zu vb8 möglich. Ein weiterer Dank gilt allen Menschen mit einer geistigen Behinderung, die seit der Entstehung von vb8 den wesentlichsten Teil für die gelungene Professionalität des Medienprojektes ermöglichen und meine Dissertation in vielerlei Hinsicht prägten. Schlussendlich bleibt mir ein grosses Dankeschön an meine Familie und meine Freunde, insbesondere an meine Mutter und meinen Vater, die mich gedanklich in den letzten Jahren unterstützten, auszusprechen. Der grösste Dank geht an meinen Mann Ivo. Dank ihm konnte ich die Balance zwischen intensiver Arbeit und Erholung stets finden. Er ermöglichte mir in Zeiten intensiven Schreibprozesses den nötigen Raum und die nötige Ruhe.